COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica



Pedagogía y Formación Docente





Martha Elizabeth Velásquez de Bustamante
Alejandro de León Cruz
Raúl Francisco Díaz Mendoza

VOLUMEN 1

370.71
V434p *Velázquez de Bustamante, Martha Elizabeth*
Pedagogía y formación docente / Martha Elizabeth Velázquez de Bustamante, Francisco Díaz Mendoza, Alejandro de León Cruz. – 1ª. ed. – San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009.
130 p. : il. ; 28 x 21 cm. – (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; n. 1)

ISBN 978-9968-818-48-3

1. Formación profesional de maestros. 2. Capacitación docente. 3. Pedagogía. I. Díaz Mendoza, Francisco. II. León Cruz Alejandro de. III. Título.

CRÉDITOS

La elaboración y publicación de esta colección fueron realizadas con la contribución económica del Gobierno Real de los Países Bajos, en el marco del **Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica, CECC/SICA**

María Eugenia Paniagua Padilla
Secretaria General de la CECC/SICA

Juan Manuel Esquivel Alfaro
Director del Proyecto

María Elizabeth Velásquez de Bustamante
Alejandro de León Cruz
Raúl Francisco Díaz Mendoza
Autores del Texto

María Luisa Montenegro Hernández
Revisión y Asesoría del Contenido

Regina Escobar
Diagramación e Ilustración del Texto

Ana Julia de Polío
Graciela Beatriz Ramírez
Colaboración en el Diseño de la Obra

Martha Gladys Argueta de Palacios
Revisión Filológica

Arnobio Maya Betancourt
Coordinador y Asesor de la 1ª Edición Final y de la Reimpresión

Impresión Litográfica
Editorama, S.A.

Para la impresión de esta 2ª. edición, (1ª. aún para el registro del ISBN) se ha respetado el contenido original, la estructura lingüística y el estilo utilizado por los autores, de acuerdo con un contrato firmado para su producción por éstos y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

PRESENTACIÓN

A finales del año 2002 y comienzos del 2003, así rezan los respectivos colofones, **la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, (CECC/SICA),** publicó y entregó treinta y seis interesantes obras que estructuraron la **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica.**

Dichas publicaciones se originaron en el marco del **Proyecto Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica,** el que se generó y se puso en ejecución, merced al apoyo que ha brindado la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos.

Para desarrollar dichas obras, la CECC/SICA realizó una investigación diagnóstica en los países que forman parte orgánica de la institución, la cual permitió identificar, con mucha claridad, no sólo las temáticas que serían abordadas por los autores y autoras de las obras de la Colección, sino también las estrategias que debían seguirse en el proceso de diseño y producción de la misma, hasta colocar los ejemplares asignados en cada uno de los países, mediante sus respectivos Ministerios o Secretarías de Educación.

Los mismos materiales trataron de responder a los perfiles investigados de los formadores y de los maestros y de las maestras, así como a los respectivos planes de estudio.

Como podrá visualizarse en la información producida en función del Proyecto, cuyo inicio se dio en Diciembre de 1999, los programas que se han implementado en el marco del mismo son los siguientes:

1º. Desarrollo del perfil marco centroamericano del docente de Educación primaria o Básica para mejorar el currículo de formación inicial de docentes.

2º. Mejoramiento de la formación de formadores de docentes para la Educación Primaria o Básica.

3º. Producción de recursos educativos para el mejoramiento del desarrollo del currículo de formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica.

4º. Innovaciones pedagógicas.

5º. Investigación Educativa.

La Colección publicada y distribuida, a la que aludimos, pretende ofrecer a los países obras didácticas actualizadas e innovadoras en los diferentes temas curriculares de la Educación Básica o Primaria, que contribuyan a dotar de herramientas estratégicas, pedagógicas y didácticas a los docentes Centroamericanos para un eficaz ejercicio de su práctica educativa.

Después de publicada y entregada la Colección a los países destinatarios la CECC/SICA ha hecho el respectivo seguimiento, el cual muestra el acierto que, en alta proporción, ha tenido la organización, al asumir el diseño, la elaboración, la publicación y su distribución.

Basada en estos criterios, es como la CECC/SICA y siempre con el apoyo de la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos, ha decidido publicar una segunda edición de la colección (36

volúmenes) y a la cual se le suma un nuevo paquete de 14 volúmenes adicionales, cuya presentación de la 1ª edición se hace en éstos, quedando así constituida por 50 volúmenes.

Nuevamente presentamos nuestro agradecimiento especial al Gobierno Real de los Países Bajos por la oportunidad que nos brinda de contribuir, con esta segunda edición de la Colección, a la calidad de la Educación Básica o Primaria de la Región Centroamericana y República Dominicana.

MARIA EUGENIA PANIAGUA
Secretaria General de la CECC/SICA

PRESENTACIÓN

En los últimos años, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) ha venido ejecutando importantes proyectos que, por su impacto y materia, han complementado los esfuerzos ministeriales por mejorar y modernizar la Educación . Los proyectos de más reciente aprobación, por parte del Consejo de Ministros, están direccionados a enfrentar graves problemas o grandes déficits de los sistemas educativos de nuestra región. Este es el caso de Proyecto “ Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica”, cuyo desarrollo ha conducido a una exhaustiva revisión de los diversos aspectos relacionados con la formación de los maestros. Sus resultados son evidentes en cada país y con ello la CECC cumple su finalidad de servir cada vez mejor a los países miembros.

En este caso, ha de recordarse que este valioso proyecto es el producto de los estudios diagnósticos sobre la formación inicial de docentes ejecutados en cada una de las seis repúblicas centroamericanas en el año 1966, los cuales fueron financiados con fondos donados por el Gobierno de los Países Bajos. Entre las conclusiones y recomendaciones formuladas en el Seminario Centroamericano, una de las actividades finales del estudio indicado, el cual fue realizado en Tegucigalpa, Honduras, en septiembre de ese mismo año, los participantes coincidieron plenamente en poner especial atención a la formación de los formadores y en promover la “tercerización” de la formación de los maestros donde no existiere. También, hubo mayoría de opiniones sobre la necesidad de establecer perfiles del formador y de los maestros y respecto a la actualización de los respectivos planes de estudio. Por consiguiente, es apropiado afirmar que el contenido de este proyecto, orientado a mejorar la formación inicial de docentes, se sustenta en los seis diagnósticos nacionales y en el informe regional que recoge los principales resultados del Seminario Regional y la información más útil de los informes nacionales.

Como consecuencia del trabajo previo, explicado anteriormente, y de las conversaciones sostenidas con los funcionarios de la Embajada Real sobre los alcances y el presupuesto posible para este proyecto, finalmente se aprobó y dio inicio al mismo en diciembre de 1999 con los siguientes programas:

1. **Desarrollo del perfil marco centroamericano del docente de Educación Primaria o Básica para mejorar el currículo de formación inicial de docentes.** Con base en este perfil se construyeron los perfiles nacionales, los que sustentaron acciones de adecuación de los currículos de formación inicial de docentes en cada país.
2. **Mejoramiento de la formación de formadores de docentes para la Educación Primaria o Básica.** Con el propósito de definir perfiles académicos de los formadores de docentes que den lugar a planes de estudio de grado y de postgrado.
3. **Producción de recursos educativos para el mejoramiento del desarrollo del currículo de formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica.** Dirigido a editar obras bibliogáficas y a producir materiales interactivos que se empleen en las aulas de formación de maestros.
4. **Innovaciones pedagógicas.** Consistente en poner en práctica y evaluar innovaciones pedagógicas en el campo de la formación inicial y en servicio de docentes.
5. **Investigación Educativa.** Desarrollo de investigaciones sobre temas dentro de la formación inicial de los decentes del Nivel Primario.

Es oportuno destacar cómo la cooperación financiera y técnica del Gobierno de los Países Bajos, a través de su Embajada Real en San José, Costa Rica, ha sido no solo útil a los Ministerios de Educación del Área, por centrarse en uno de los factores determinantes de la calidad de la Educación, sino también porque ha permitido, en dos momentos, completar una propuesta de trabajo que ha impactado y que ha abierto nuevas vertientes de análisis y reflexión de la formación inicial de docentes para la Educación Primaria.

Con esta Presentación se quiere exaltar la importancia y trascendencia del Programa 3, en el que se enmarca la elaboración de las obras bibliográficas, orientadas a solventar, en alguna medida, la falta de disponibilidad de textos referenciales de actualidad en el campo educativo, que contribuyan a elevar la calidad de la formación profesional de los maestros y la de sus formadores, donde ello sea una necesidad. Además, la colección que se pone en manos de quienes forman educadores para la Educación Primaria y de los estudiantes de pedagogía. Todo esto es producto del conocimiento y la experiencia de profesionales centroamericanos que han consagrado su vida a la Educación y al cultivo de los diversos saberes. Llegar a la definición de las obras y sus títulos fue un largo y cuidadoso proceso en el que intervinieron diversos profesionales de la región, de acuerdo con el concurso establecido y publicado para tales efectos.

Es importante apuntar que las obras que integran esta colección de valor incalculable, cubren los principales temas curriculares y técnicos pedagógicos que deben acompañar a un adecuado proceso de formación inicial de docentes. Por ello, van desde los temas fundamentales de Educación, el Currículo, Ejes Transversales, la Didáctica, la Evaluación, la Supervisión y Administración Educativa, hasta temas metodológicos y estratégicos específicos relacionados con el conocimiento teórico y con la enseñanza de la Ciencias Sociales, la Matemática, las Artes, el Lenguaje, las Ciencias Sociales y la Investigación Educativa. En su elaboración se siguió un proceso de amplia participación, dentro del cual se recurrió a jueces que analizaron las obras y emitieron sus comentarios y recomendaciones enriquecedores en algunos casos y correctivos en otros. En este proceso, los Ministerios de Educación de la región tuvieron un papel fundamental al promover dicha participación.

Esta Secretaría General considera que la rica colección, por la diversidad temática, visión y actualidad, es un aporte sustantivo, muy visible, manejable y de larga duración, que el Gobierno de los Países Bajos, a través de la CECC, le entrega gratuitamente a las instituciones formadoras de educadores y a las dependencias de los Ministerios de Educación, encargadas de este campo. Del buen uso que hagan formadores y formados del contenido de esta colección de obras, va a depender, en definitiva, que el esfuerzo de muchos profesionales, realizado en el marco de la CECC, genere los resultados, el impacto y la motivaciones humanas y profesionales de quienes tendrán en las aulas centroamericanas el mayor tesoro, la más grande riqueza, de nuestras naciones: las niñas y los niños que cursan y cursarán la Educación Primaria. El aporte es objetivo. Su buen uso dependerá de quienes tendrán acceso a la colección. Los resultados finales se verán en el tiempo.

Finalmente, al expresar su complacencia por la entrega a las autoridades de Educación y al Magisterio Centroamericano de obras tan valiosas y estimulantes, la Secretaría General resalta la importancia de las alianzas estratégicas que ha logrado establecer la CECC, con países y agencias cooperantes con el único espíritu de servir a los países del Área y de ayudar a impulsar el mejoramiento de la Educación en los países centroamericanos. En esta ocasión la feliz alianza se materializó gracias a la reconocida y solidaria vocación de cooperación internacional del Gobierno de los Países Bajos y, particularmente, a los funcionarios de la Embajada Real, quienes con su apertura, sensibilidad y claridad de sus funciones hicieron posible que la CECC pudiese concluir con tanto éxito un proyecto que nos deja grandes y concretas respuestas a problemas nuestros en la formación de maestros, muchas enseñanzas y deseos de continuar trabajando en una de las materias determinantes para el mejoramiento de la calidad de la Educación.

MARVIN HERRERA ARAYA
Secretario General de la CECC

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Es innegable la importancia de la pedagogía, en los procesos de mejoramiento cualitativo de la educación.” Pedagogía y Formación Docente”, es un intento por parte de la autora, de apoyar a los docentes formadores en su práctica pedagógica, ofreciéndoles puntos de vista sobre las políticas que deben orientar los diferentes sistemas educativos de los países centroamericanos, así como los enfoques y modelos pedagógicos que podrían ser adoptados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en sus diferentes momentos.

Dentro de este marco, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), por medio del Programa de Edición de Materiales Educativos, realizado con el auspicio de los Países Bajos, ha apoyado a los diferentes países de la región, en lo relativo con el diseño y desarrollo curricular del proceso pedagógico didáctico en la formación inicial de docentes. En tal sentido, se ha apoyado el diseño de obras pedagógicas en diferentes especialidades del currículo y, consecuentemente, el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes formadores.

Esta obra se enmarca en las reformas educativas, pedagógicas y curriculares que se están implementando actualmente, en lo relacionado con los planes de estudio de la formación inicial de docentes de los diferentes niveles educativos. Comprende el estudio reflexivo y pedagógico de los diferentes modelos curriculares, así como el diseño del perfil del docente que podría adoptarse para cualquier especialidad de su formación.

La obra no pretende dar respuesta a todas las necesidades educativas de los docentes; tampoco se pretende considerar a los profesores como meros ejecutores de prácticas pensadas y decididas por otros, víctimas de modas y de lenguajes que se les plantean alejados de los retos más acuciantes que tienen delante de sí. Confiamos en que la obra puede ayudarles a clarificar las situaciones en las que trabajan y los dilemas ante los que implícita o explícitamente, tienen que encontrar soluciones.

Esta obra comprende cinco capítulos con los cuales se espera contribuir al mejoramiento de los procesos de desarrollo profesional de docentes, considerando que hacen referencia específica al tratamiento pedagógico que debe orientar el proceso de formación de los mismos; por tanto, se recomienda que estos contenidos sean analizados, discutidos y valorados por maestros y estudiantes de las carreras de profesorado. Los capítulos desarrollados en la obra son: Pedagogía y formación docente; Tendencias pedagógicas; Políticas educativas de la formación docente, Enfoques pedagógicos en la formación docente y La investigación-acción en la formación docente.

Es importante recalcar, que la obra constituye un recurso pedagógico de utilidad para los docentes formadores, estudiantes de profesorado y profesionales en las diferentes áreas de la educación, que desarrollan procesos curriculares y pedagógicos en las especialidades de la formación inicial de docentes. También se presentan lineamientos sobre el proceso de diseño curricular, con el propósito de contribuir significativamente en el mejoramiento cualitativo de los procesos de enseñanza aprendizaje de los futuros docentes.

Queremos agradecer la participación de las licenciadas Ana Julia Berríos de Polío y Graciela Beatriz Ramírez de Salgado, por su apoyo decidido y orientación de esta obra en lo relativo al diseño y desarrollo curricular de la formación inicial de docentes: enfoque, modelos de aplicación, apoyos experienciales y bibliográficos.

De igual forma se agradece a la Lic. Martha Gladys Argueta de Palacios por su aporte en cuanto a la corrección del estilo de la obra.

A la Lic. Regina Escobar, quién dedicó su esfuerzo y trabajo en la diagramación de esta obra.

También expresamos nuestra particular y especial gratitud, a la Master María Luisa Montenegro, quien revisó y dio estilo a toda la obra, en calidad de Jueza. En sus aportes objetivos y profesionales siempre se advirtió el deseo de que el documento mejorara sustancialmente su contenido.

Finalmente, un agradecimiento muy especial a la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), por el apoyo y orientaciones técnicas en cada uno de los procesos realizados durante la elaboración de la obra.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA

BLANCA

Presentación

En este capítulo se desarrollan las temáticas relacionadas con la educación como elemento de apoyo de los procesos de cambio social; el objeto de estudio de la pedagogía, las concepciones de pedagogía, educación y la pedagogía en su relación con las ciencias de la educación.

El propósito de este capítulo es analizar y reflexionar, sobre la importancia de la educación y la pedagogía, como elementos indispensables en el contexto de innovar y mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, orienta la reflexión sobre la naturaleza cambiante que deben poseer la educación y la pedagogía, como un proceso en constante cambio, de acuerdo con los avances científicos, tecnológicos y demandas sociales.

Con tal finalidad, se procede a la delimitación y caracterización conceptual de la educación y de la pedagogía, la relación de ésta con las ciencias afines de la educación, considerando perspectivas, enfoques reflexivos y críticos en el marco del desarrollo y aplicación de la disciplina y de la pedagogía escolar.

Objetivos

- Analizar el papel de la educación en la sociedad, como factor de cambio.
- Definir y analizar con precisión la conceptualización de educación y pedagogía.
- Reflexionar sobre el objeto de estudio de la pedagogía y su relación con las ciencias de la educación.

Contenidos

1.1. La educación como elemento de apoyo en los procesos de cambio social.

1.2. Concepción de Educación y Pedagogía.
   1.2.1 Educación
   1.2.2 Pedagogía

1.3. Las Ciencias de la Educación.
   1.3.1 Clasificación de las ciencias de la educación
   1.3.2 Caracterización de las ciencias de la educación

1.4. La Pedagogía escolar.

1.5. Actividades de evaluación.

1.1. LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO DE APOYO EN LOS PROCESOS DE CAMBIO SOCIAL

Toda sociedad parte de la premisa siguiente: La educación de calidad es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de las diferentes generaciones.

Se considera que existe a nivel mundial, interés y preocupación por innovar los sistemas educativos, ya que éstos, como se concebían en el pasado, no se adecuan a las necesidades actuales debido a que el conocimiento científico ha evolucionado en las diferentes áreas, de igual manera ha evolucionado la sociedad. Esto puede evidenciarse en las nuevas formas de comunicación, industrialización y el uso de tecnologías; en este proceso dinámico y cambiante, la sociedad se caracteriza por ser indeterminada y plural. En este marco se reconoce en la educación, la función de progreso y de factor determinante para orientar e impulsar la renovación que de respuesta a las necesidades e intereses de las personas en un contexto histórico y social determinado.

Con el propósito de buscar respuestas en el nivel regional y mundial, se realizan reformas para modernizar los sistemas educativos, tomando como base las realidades socioeconómicas y políticas, así como la intencionalidad de formación de las diferentes generaciones, orientadas por un modelo educativo pertinente.

La revisión de cada sistema educativo, deberá hacerse en forma analítica y reflexiva, considerando las dimensiones teorética, ideológica y práctica. En este marco, cobra especial importancia la concepción que considera a la educación como medio idóneo para la superación de las sociedades y evitar así que el ser humano sea privado de las posibilidades de desarrollo y de afirmación de las diferentes capacidades y competencias que le permitan desempeñarse adecuadamente en diferentes situaciones y contextos.

Los cambios educacionales surgen por la necesidad de dar respuestas a las diferentes problemáticas, relacionadas con el estilo y calidad de vida de la población, valores sociales, desarrollo científico y técnico, protección del medio ambiente entre otros. Esto requiere desarrollar y formar en los ciudadanos diferentes tipos de habilidades y capacidades que les habilite para transformar la realidad, considerando los principios éticos para la convivencia.

En las últimas décadas se han desarrollado propuestas e iniciativas para mejorar en los sistemas educativos en la mayoría de los países latinoamericanos, para lo cual se han realizado diagnósticos y consultas con los diferentes sectores e instituciones, se han identificado las prioridades educativas y necesidades de los diferentes sectores, lo que conlleva a la determinación de las políticas educativas mediante la definición de planes nacionales y regionales. Estas propuestas tienen como finalidad generar y profundizar en los servicios educativos, con objetivos y metas que den respuestas a los grandes desafíos de acceso, eficiencia y calidad de la educación; retos permanentes ante la falta de equidad.

Es importante mencionar que los esfuerzos realizados en los sistemas educativos de los países latinoamericanos, son coherentes con los lineamientos propuestos por los organismos que se interesan en la calidad educativa que reciben los beneficiarios. En tal sentido, en la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de la planificación económica de los diferentes países de América Latina y el Caribe (1979, p. 86) se declararó lo siguiente:

> Que una nación desarrollada, es aquella cuya población es formada de manera culta, eficiente, productiva, responsable y solidaria;
>
> Que ningún país podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación;
>
> Que el desarrollo no puede medirse solo por los bienes o los recursos de que dispone una comunidad sino fundamentalmente por la calidad de las personas que los producen y los usan;
>
> Que es el ser y no el tener lo que deberá ejercer primacía en la concepción y orientación de las políticas globales del desarrollo de los países;
>
> Que la educación es un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa, equilibrada y que la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprenda su realidad y asuma su destino.

Un aspecto importante de considerar, en los diferentes sistemas educativos, son las concepciones innovadoras que se deben tener en materia de planificación educativa, en el sentido de delinear propuestas coherentes con el concepto de desarrollo de nación, Inés Aguerrondo (1997, p. 23) en su obra El Planeamiento Educativo, considera que la planificación educativa, es parte esencial de los propósitos de la sociedad. En este marco presenta la reflexión siguiente: “La reconceptualización de la educación en el tercer mundo; el reconocimiento de que la transformación social (objetivo explícito de la tarea de planificación), supone la participación y, evidencia de que el abordaje clásico de la planificación educativa, es incapaz de producir transformaciones”.

Al analizar las ideas propuestas por la autora, es importante considerar la planificación de la educación con enfoque participativo, con el fin de dar respuesta a la problemática. Además, debe considerarse la educación como un proceso, en tal sentido se retoman de la autora las siguientes ideas:

Al considerar que la educación es un proceso, conlleva necesariamente, a la identificación de que el bagaje educativo y cultural de las diferentes sociedades se integran por la oferta del sistema educativo formal y los aportes de la cultura popular, que se reconocen históricamente pero que se construyen permanentemente. En este sentido vale la pena considerar que la cultura puede ser contingencialmente y sistematizada ocupando un espacio que permite representar a toda una sociedad por lo que es estructurada y valorada; tal es el caso de la cultura europea, considerada como muy valiosa para todo el planeta, por sus características y valores propios que la identifican como patrimonios de cada nación.

La conjunción de las nuevas tecnologías en los métodos transdisciplinarios, es la que puede ofrecer una inteligencia estratégica para que la globalización en marcha se traduzca en una

verdadera y nueva civilización en que se continué la evolución del ser humano; ya que el mundo de hoy necesita racionalidad diferente caracterizada por la iniciativa, la cooperación, el sentido de la responsabilidad, la capacidad de relacionar los fenómenos y de esta manera, poder descubrir los avances de lo nuevo. Es necesario entonces pensar desde la complejidad, lo que significa una nueva mirada que supere el pensamiento lineal (causa y efecto) y dicotómico; bueno, malo; cualitativo - cuantitativo. La evolución, en el concepto de complejidad, es el compuesto por una gran variedad de elementos que mantienen entre sí una gran diversidad con interacciones lineales y no lineales, sincrónicas y diacrónicas.

Al respecto Bernardo Grande (2001, p. 67) expone que la construcción de la estrategia que orienta avances en el conocimiento y la educación, se sustenta en los principios siguientes: incertidumbre, globalidad, simplificación, transdisciplinariedad, humanidad y cooperación.

- **Principio de incertidumbre**. Consiste en considerar que vivimos en un mundo donde prevalecen la incertidumbre, la indeterminación. Popper y Prigonine en Vilar, (1997), sostienen que en el siglo XX hemos pasado de la ciencia de los relojes a la ciencia de las nubes: en una metáfora acerca de las relaciones lineales de causa y efecto, propias de la ciencia clásica y sobre los problemas aleatorios de la ciencia de la época en que vivimos.

- **El principio de la globalidad**. Afirma que el "todo" es inexplicable sin referirse a las "partes", y estas son incomprensibles sin relacionarlos con el "todo".

- **El paradigma de la simplificación**. Resulta pernicioso para la formación multidimensional del ser humano… las excesivas especializaciones, resultados de bloques disciplinarios reducidos, actúan contra la naturaleza congénita del ser humano, que es un ser "generalista" capaz de hacer muchas cosas, de ser polivalente en diversas actividades.

- **El principio de la transdisciplinariedad.** Este principio es opuesto al de la simplificación**;** la transdisciplinariedad en relación con los fenómenos complejos, inspira a crear conocimientos que sean puentes entre diversos conocimientos, a construir puntos de encuentro, sinergia, confluencias y ósmosis que deriven en nuevos conocimientos.

  El pensamiento complejo está hacinado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

- **El principio de la humanidad y la cooperación.** Sostiene que no es posible construir nuevos conocimientos, aplicar métodos transdisciplinarios sin que prevalezca la ética del diálogo y la voluntad de cooperar con los demás. Rechaza todo dogmatismo y las actitudes autoritarias.

Es de mucha importancia considerar también la cultura cotidiana y propia, la cual es conformada por códigos y hábitos adquiridos por las personas en la educación familiar y comunal, para que el proceso educativo sea contextualizado, considerando las diversidades culturales. Esto nos conduce a analizar el planteamiento que hace la Comisión de la UNESCO (1999, p. 34), el cual expresa:

> La educación debe valorizar durante toda la vida el pluralismo cultural presentándolo como fuente de riqueza humana; en el sentido de promover una educación intercultural que sea

realmente un factor de cohesión y paz". Lo uno y lo otro, lo singular y lo plural, lo propio y el universo, deben conjugarse bajo los niveles de una mejor comprensión del ser humano y fortalecer el derecho a ser diferente, así como reivindicar a la autonomía en el sentido de construir un humanismo con aspiraciones de un universalismo transcultural.

Nos enfrentamos hoy día a la uniformización de la cultura y por lo tanto, nos corresponde la defensa del pluralismo cultural, sobre la base de lo que al respecto Esclarine (2002, p. 64), expone: "La valoración positiva de la diversidad cultural descansa en la convicción de que todas las sociedades poseen una cultura propia, así como las capacidades para transformarla y enriquecerla creativamente en su propio beneficio". En tal sentido, debemos analizar la formación de los ciudadanos para la mejora continua y progreso humano individual y social. De tal suerte, nos dice N. Negroponte (2001 p. 86) en su libro El Mundo Digital, que la era que viviremos en el próximo milenio será más descentralizadora, globalizadora, armonizadora y permisiva. Las tecnologías de la información harán realidad la utopía de la aldea global o una nueva humanidad sin fronteras, para lo cual habrá que prepararse técnica y culturalmente ante los nuevos retos de la cibersociedad o una nueva sociedad de la información del siglo XXI.

Frente a todo este proceso irreversible nos parece que tampoco podemos obligarnos a borrar nuestra propia cultura, dado que será discriminada nuestra propia identidad. Nos debemos a una nación, a una historia, a una región, a un idioma, a normas de conducta moral y religiosa y aunque los avances digitales nos lleguen tan rápido, sucumbir frente a la llamada "mundialización" de la cibercultura, significa la negación de nosotros mismos, de nuestra estatura humana construida en el fragor de nuestra propia historia. Hay que reconocer que nosotros tenemos un sentimiento de identidad que está respaldado por la seguridad de pertenencia a un grupo o nación que ha desarrollado, en el transcurso de la historia, un sistema de valores e instituciones pretendidamente coherentes. Así, creemos en la patria, en nuestra propia cultura, en los límites donde comienza la "unidad". Sobre lo dicho debemos redimensionar lo particular y lo universal, en tanto la uniformización tiende a absorver la diversidad cultural en una "única cultura". Frente a la homogeneización, la globalización también favorece la pluralidad de opciones y amplía la oferta cultural; por lo que, se trata, de encontrar respuesta a la interrogante de cómo reivindicar los particularismos culturales, abriéndose simultáneamente a las perspectivas planetarias. Tales son los ejemplos en el campo de la televisión regional, la enseñanza a distancia, la radiodifusión, y aplicación de tecnologías educativas, como lo muestra Brasil y otros países latinoamericanos, así como centroamerica con sus experiencias en esas áreas.

En esta misma línea de pensamiento, Esclarine (2002, p.76) cita al filósofo cubano Raúl Fornete Betancourt quien afirma que: "la cuestión no es ahora como integrar lo propio en el movimiento de lo universal, sino como injertar la diversidad del mundo en lo propio".

Una sociedad en la que crece el volumen de conocimientos que deben ser adaptados a una sociedad cognitiva, y en la que debe crecer el respeto por la diversidad cultural. La UNESCO (1999, p.64) presenta ideas fundamentales en los cuatro pilares de la educación, los que debemos analizar a profundidad, para orientar las políticas educativas a nivel latinoamericano y mundial; estos se presentan a continuación:

- **Aprender a conocer:** que significa aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.

- **Aprender a hacer:** referidos a: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución es totalmente previsible?

- **Aprender a vivir juntos con los demás:** significa que la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. El descubrimiento del otro, pasa por el descubrimiento de sí mismo.

- **Aprender a ser:** se trata de dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que lo rodea y comportarse como un elemento responsable y justo. Se trata de conferir a los seres humanos libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación.

Sobre esta base, se nos abren amplias posibilidades para formar a nuestros docentes bajo el imperativo de la democracia, para ello se deberá generar una educación pluridimensional para tiempos nuevos en la que deben articularse la modernidad y la identidad en el marco de los procesos de globalización. En esta línea de pensamiento, acogemos las orientaciones generales dadas por el informe de la Comisión de la UNESCO y consideramos que es pertinente colocar, en el debate de las naciones, el futuro de la educación. Discutir asuntos tan esenciales, como el discernimiento de lo particular y lo universal para hacer nuestras las herramientas tecnológicas, en el marco de los cuatro pilares antes mencionados, en el sentido de que nos permitan hacernos crecer imaginativamente; este es un imperativo para mejorar la calidad de la educación en la región centroamericana.

En América Latina, es evidente el replanteamiento de las relaciones sociedad-educación y en la medida que surjan ajustes, emergen nuevas y novedosas tendencias culturales que asumen particulares especificidades, de acuerdo con las heterogéneas realidades de cada nación. Este movimiento renovador de criterios y concepciones vitales sucede precisamente en un tiempo, en el cual la única certeza imaginable, es lo incierto del devenir en este nuevo milenio. Educar para la incertidumbre es el imperante reto que se avecina. En este contexto, cobran valor los esfuerzos de estudiosos e intelectuales que tratan de condensar cuáles serían los pensamientos o ejes sustentadores que los gobiernos deben impulsar en forma oportuna y responsable; en esa dirección se distinguen las ideas siguientes:

- Desarrollo humano.
- Eficiencia, competitividad, mercado.
- Solidaridad, armonía con el medio ambiente, derechos humanos, democracia.
- Involucramiento social local en la educación y el desarrollo del sistema escolar.
- Apertura de nuevos espacios geográficos de integración y globalización de acciones políticas, económicas, culturales, educativas y tecnológicas.
- Surgimiento de nuevas profesiones en el contexto del avance científico y tecnológico; la restauración del trabajo y de la ocupación.
- Necesidad de un nuevo tipo de educación y pedagogía que responda a las características dinámicas de la sociedad y del cambio educacional.

Una de las características que definen el mundo actual es el desarrollo tecnológico y las implicaciones que el mismo ha tenido en el avance de las tecnologías de la información. Podríamos estar hablando de un cambio con una trascendencia y unas dimensiones aún no suficientemente conocidas y estudiadas. En este contexto, la educación adquiere cada vez más importancia; por un lado, se entiende como el proceso orientado a desarrollar la capacidad de procesar información, pero también como instrumento de selección social, dado que el nivel de instrucción y las credenciales de dicho nivel, son algunos de los criterios más importantes para pertenecer a un grupo o a otro.

No hay que olvidar que la división del trabajo, en las sociedades capitalistas avanzadas, requiere, antes que nada, una escuela que diversifique los proyectos y expectativas ocupacionales de sus alumnos, legitimando una división meritocrática que aparece, cada vez más, en nuestra sociedad, como incuestionable. Por esto, más allá de instaurar una mecánica de reproducción social, la escuela es generadora y certificadora de una masiva disgregación de expectativas desiguales que ponen en competencia a los estudiantes a la hora de insertarse en el, precario e inestable, mercado de trabajo que les espera.

Para Bernstein (1996), la escuela produce necesariamente una jerarquía basada en el éxito y fracaso de los estudiantes. Según dicho autor, tanto esta jerarquía interna de la escuela como sus consecuencias respecto a las jerarquías de clase laboral, fuera de ella, producen en potencia y en acto, grandes divisiones. Las escuelas justifican así las desigualdades individualizando el fracaso que se atribuye a las características innatas del alumno o alumna (cognitivas y afectivas) o al déficit cultural transmitido por la familia.

La concepción de la sociedad dual de la que hemos hablado, nos aporta también teorías muy sólidas para establecer los procesos de comunicación como la herramienta para superar las concepciones sociales que dominan muchas de las creaciones culturales que impiden una más decidida cooperación. Habermas (1987) cree que todas las personas son capaces de acción y lenguaje, de este modo, los sujetos se coordinan para actuar en el mundo. La acción comunicativa se basa en el diálogo ínter subjetivo para coordinar acciones. En este sentido, las relaciones que se establecen son ínter subjetivas y están orientadas hacia el entendimiento y el consenso de los participantes.

1.2. CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

1.2.1. Educación

Etimológicamente el término educación proviene de educare: conducir, guiar, orientar. Semánticamente también se le atribuye el significado de educere: hacer salir, extraer, dar a luz, lo que ha permitido tradicionalmente la coexistencia de los modelos conceptuales básicos, directivo o de intervención (educare) y de extracción o desarrollo (educere), que se conceptualizan en un modelo ecléctico que admite y asume a la educación como dirección y desarrollo a un mismo tiempo. (Castillejo, 1983, p. 86).

Con la evolución del concepto de educación, se considera que ésta es una construcción social, es decir, producida por el hombre y vinculada con un contexto determinado, pues el ser humano es el único en la naturaleza capaz de pensar, sentir y actuar responsablemente, para lo cual se plantea

retos que le permiten resolver situaciones y dificultades en beneficio de su desarrollo personal y social. Al respecto, considerando el pensamiento de (Dewey, 2001, p. 25) la educación es una construcción de experiencias mediante una constante reorganización de la misma, orientando el proceso educativo hacia la reconstrucción de un orden social donde se integra las esferas de la política y de la educación. Tanto la política como la educación, suponen una gestión inteligente del quehacer humano, lo que implica que la educación está relacionada con lo común, la comunidad y con la comunicación. Posee una función social e implica crecimiento, dirección y control.

La educación tiene la tarea de formar en los valores que aseguran la cohesión social con lo cual se logrará la continuidad de la sociedad y se garantiza además, el acceso a los bienes y valores de la cultura, haciendo posible formar a las nuevas generaciones en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos y en los principios de vivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad. La educación tiene hoy una tarea muy compleja: debe recoger y transmitir el saber acumulado; es decir, aquellos conocimientos y formas de pensamiento y de trabajo alrededor de los cuales podría decirse que hay un consenso a nivel mundial. También debe formar los ciudadanos de una nación, capaces de compartir ideales y de trabajar mancomunadamente en la producción de la riqueza colectiva y en la solución de sus necesidades materiales y espirituales.

La educación debe asegurar, en síntesis, la formación de ciudadanos competentes para el trabajo y para la vida social. Esto implica llevar a cabo un proceso de formación integral por medio de la experiencia del trabajo, orientado a la adquisición de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos en el contexto de formas de convivencia escolar, que faciliten el desarrollo de la conciencia moral y de la sensibilidad ética y estética.

Las sociedades de muchas naciones contemporáneas, son una mezcla compleja de identidades, de creencias, de tradiciones, de perspectivas vitales y deben mantener su unidad sobre la base del respeto a la diversidad. La voluntad de los pueblos de construir una verdadera democracia está asociada a la adquisición, por parte de sus miembros, de las competencia necesarias para la participación. La educación, debe asegurar el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto por las diferencias, el estudio y la comprensión de las culturas cuya convivencia, protección y mutuo enriquecimiento, multiplica las posibilidades de la sociedad y debe formar las competencias requeridas para la tarea colectiva de la construcción social.

En este marco, es importante analizar que la característica de educabilidad, constituye la capacidad que tiene el ser humano de adquirir nuevas conductas y el interés especial por la construcción de aprendizajes autónomos y significativos a lo largo de su existencia, para ello se debe considerar su desarrollo evolutivo y madurativo, dependiendo del contexto y de la experiencia genérica y personal con el entorno, esto le permite al educando modificar progresivamente, considerando este proceso unitario y global, interrelacionándose lo psicológico y cultural.

La educación es un factor determinante en el desarrollo global del ser humano y de la sociedad. No es un apoyo más si no un motor fundamental sin el cual, el desarrollo y el crecimiento serían imposibles. En tal sentido Sarramona (1997, p. 10), al analizar el concepto de educación manifiesta:

> La educación es un fenómeno básicamente social. Esta dimensión social aparece tanto en la naturaleza misma del proceso educativo –acción de los otros sobre un sujeto- como en los contenidos, hábitos y

valores que se transmiten en la acción educativa. Por consiguiente, la educación es siempre la resultante del momento histórico en que acontece, del lugar donde se realiza, de la cultura imperante, de la estructura socio-política vigente.

Es importante considerar la diversidad de contextos en que tiene lugar el desarrollo y la educación de la persona a lo largo de todo el proceso vital. Se distinguen cuatro grandes ámbitos educativos; la educación familiar, la escolarización, la educación profesional y los programas de educación de adultos o educación no formal.

En síntesis, la educabilidad es una instancia personal e individual, pero necesita del medio humano para actualizarse; es decir, la educación precisa de la educatividad, entendida esta como la posibilidad de desarrollar y ejecutar la educación por parte de los agentes educativos. Se concede relevancia a la intervención educativa en el proceso de la educación, admitiendo que grupos, familias, escuelas promuevan mayor intervención en la educabilidad. De tal manera que el ser humano tiene conciencia de la existencia de la sociedad y le preocupa su origen y finalidad; tiene sentido histórico, es decir conciencia del pasado, presente y futuro.

De acuerdo con (Esclaríne, 2002), la educación es un medio para progresar, lograr movilidad social, tener acceso a la modernidad y para construir, tanto individual como colectivamente, un futuro mejor. De hecho, posiblemente todos los profesionales hemos logrado, mediante la educación, avanzar algunos escalones del nivel de vida de nuestros padres. Hoy miramos al futuro con incertidumbre y miedo. No nos atrevemos a imaginar lo que será de nosotros, de nuestros hijos, de nuestros países, del mundo en general, en unos pocos años. Nos asomamos con temor y temblor al horizonte insospechado que nos presenta la revolución de la informática, las nuevas biotecnologías, la clonación, el genoma humano, la proliferación de las armas nucleares, las nuevas enfermedades (SIDA, vacas locas, estrés, anomia…) situaciones que se añaden a las antiguas no resueltas como: la acumulación de los deshechos tóxicos, el recalentamiento del planeta y el efecto invernadero y, en general, el deterioro ecológico que hace real el peligro de la desaparición de la especie humana o incluso, la vida sobre el planeta tierra.

En tal sentido, es importante mencionar que a nivel Centroamericano existe una serie de problemáticas que la educación y la sociedad deberán encontrarle las respuestas; algunas de estas problemáticas son: delincuencia, drogadicción, enfermedades, falta de empleo, desintegración familiar, y otras. En este marco se requiere que los países y sus sistemas educativos consideren, para un proceso de cambio educacional relacionado con las demandas de la sociedad, un proyecto de formación de ciudadanos a partir de las demandas de la comunidad para que se incorporen a la vida productiva, acorde con la realidad de cada uno de los países centroamericanos.

Asimismo, es importante que se estimulen las diferentes formas de autoeducación y autoformación, sin descuidar la orientaciones sistemáticas basadas en la dinámica escolar en todos los niveles educativos, aplicando con ellos los planteamientos sobre educación para el siglo XXI de la UNESCO (1999, p. 46): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

De acuerdo con el documento II Consulta 95, Reforma Educativa en Marcha. (El Salvador 1994-1999, p. 9) en un proceso de cambio educacional, se deben considerar elementos particulares y característicos como los siguientes:

- Una orientación de la educación definida y ejecutada con independencia de factores políticos/ partidarios, gubernamentales y otros de carácter temporal y parcial; pronunciando a favor de una educación democrática.
- Una reflexión sobre los valores que la educación debe transmitir despertar y formar, así como los complejos proceso y factores que intervienen en la formación de los mismos.
- La ubicación de responsabilidades para cada uno de los agentes e instituciones que intervienen en la educación, tales como la normativa constitucional y secundaria, la responsabilidad de las instituciones del estado, de la familia, la sociedad civil organizada como agente educacional, como entidades privadas, asociaciones de padres y los medios de comunicación.
- La estructuración de objetivos pertinentes y la adecuada organización de los niveles educativos orientados a asegurar una educación de calidad y excelencia.
- El reconocimiento al papel especial del magisterio nacional en el sistema educativo y el necesario proceso de transformación. Se considera que ignorar la valoración de este elemento indispensable para viabilizar cualquier política educativa, amenazaría la capacidad y la celeridad requeridas.

1.2.2. Pedagogía

El concepto de pedagogía está referido al estudio intencionado, sistemático y científico de la educación, disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo. Por pedagogía también se entiende, el conjunto de normas, principios y leyes que regulen el hecho educativo sistemático.

Según Louchet, citado por (Foulquié, p. 346): “La pedagogía tiene por objeto el estudio, la selección y la aplicación de acciones educativas emprendidas dentro de marcos institucionales dados y tendentes a llevar a cabo unas finalidades socialmente definidas, mediante consideraciones éticas y filosóficas”.

En cuanto a la relación de la pedagogía con la educación. Foulquié señala que: “la educación está a nivel de la práctica, mientras que la pedagogía, por el contrario pertenece al orden teórico, al conocimiento de los métodos educativos”. La pedagogía analiza en primer lugar los fines que fundamentan los principios, normas, diferentes tipos de educación en el marco de la aplicación de métodos, sistemas de evaluación, recursos y ciencias que le contribuyen.

La educación es una actividad práctica y la pedagogía es una actividad teórica; la educación realiza el hecho educativo y la pedagogía especula sobre él. Sin la existencia de la educación, no habría pedagogía posible, de igual manera sin la pedagogía la educación no podría tener significado científico.

Lemus, (1997, p. 36), considera que desde el punto de vista del contenido general de la disciplina, puede considerarse como descriptiva y como normativa. La Pedagogía Descriptiva estudia el hecho educativo tal como ocurre en la realidad; en tal sentido, se puede tener una dimensión histórica si se refiere al pasado y una dimensión social si se refiere al presente; es decir, a la narración de acontecimientos culturales o a la indicación de los elementos y factores que pueden intervenir en la realización de la práctica educativa.

La educación es una necesidad social, en cuanto ha contribuido con el destino de las sociedades en sus fases de evolución y ha sido portadora de los ideales humanos más nobles, es inherente a la vez con avances individuales y colectivos.

Asimismo, es una actividad que se desarrolla a través de un continuo de tiempo y espacio, con una multiplicidad de agentes e instancias educativas y con un sujeto en transformación; es por ello que también la caracterizamos como un proceso.Si bien, cualquier acción más o menos eficaz produce resultados que pueden ser considerados como "educativos" es necesario que en el desarrollo de este proceso y en la ejecución de las diferentes actividades se den determinadas circunstancias de carácter pedagógico, psicológico y cultural, para que éstos resultados puedan validadarse como adecuados. "Lo adecuado", desde una perspectiva pedagógica, nos remite a establecer un principio de congruencia entre el producto de la actividad educativa, los valores de los agentes que intervienen en el desarrollo de dicha actividad y el estado del conocimiento pedagógico en la actualidad.

El problema de la intencionalidad, significa no perder de vista las referencias o concepciones ideológicas, culturales y de tipo técnico, que se hallan detrás de cada intención y finalidad**,** enraizadas, a su vez, en otras más amplias de naturaleza sociocultural y política. Schôn (1987) sitúa la actividad educativa entre las prácticas profesionales que se desenvuelven a través de conflictos de valores y con rasgos de inseguridad en los resultados de las decisiones. También significa que los participantes en una situación educativa ya poseen una autonomía en los diagnósticos, en la construcción de significados, en los propósitos y en la toma de decisiones que afectará el desarrollo y el resultado de dicho proceso. **Esta** intencionalidad, sin embargo, es originada por valores psicopedagógicos, enraizados, a su vez, en otros más amplios de naturaleza socio-política e ideológica, debido a la relación que se establece entre escuela y contexto socioeconómico y cultural en nuestra sociedades.

Esta forma de entender la actividad educativa, permite analizar el modo cómo se justifican las actuaciones e intercambios educativos en los contextos escolares concretos, y cómo comprenderlos en relación con aspectos más generales o amplios. Entre estos aspectos más generales se podrían señalar las relaciones que pueden establecerse entre una modalidad de actuación educativa y la función social y política de la escolaridad. Es decir, entender aquella actividad en función de los procesos de aprendizaje desarrollados, analizar los problemas de naturaleza sociológica y psicosocial que afectan a la interacción educativa, atender la relación entre escuela, trabajo y los valores.

La pedagogía, de acuerdo con Faure y otros, (1978, p. 98): ha estado sometida en nuestra época a transformaciones amplias, hasta el punto de que el concepto mismo ha sido modificado, gracias a todo un conjunto de ciencias conexas. Además, el concepto y el campo de aplicación de la ciencia de la educación se van ampliando. La concepción de la pedagogía, mientras que hasta nuestros días se ha presentado como la auxiliar obligada de todo conocimiento formalizado, ahora damos a la educación, y por ende a la pedagogía, una acepción infinitamente más vasta y más compleja, ampliándola en el sentido de proceso cultural que busca la eclosión y el desarrollo de todas las virtualidades del ser. Todavía muy recientemente, la finalidad asignada a la educación, confundida con la enseñanza, era la de dar a los individuos su oportunidad inicial, el acto pedagógico, en lo sucesivo se sitúa en una perspectiva radicalmente distinta, más allá que la anticipación de la educación continua.

En este marco, la Pedagogía es ciencia de la educación, en cuanto explica los diferentes

enfoques teóricos basados en la investigación, modelos que se investigan y elaboran para que los pedagogos apliquen nuevos principios y procesos en beneficio de la formación de la persona y la sociedad.

Considerándo lo anterior, Herbart, (1806), citado por Benner, manifiesta que la pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología, en tal sentido la pedagogía se considera como meta de la formación en cuanto a perspectivas teóricas relacionadas con el destino del hombre de acuerdo con ciertos fines, fijando para ello el camino y los medios de la educación. Durante todo el proceso histórico de la humanidad, siempre ha sido importante asegurar el bienestar de todo el mundo y de cuidar la naturaleza como fundamentos de la vida de todos; en este marco se le plantea a la pedagogía la necesidad de educar a las generaciones jóvenes, considerando que es necesario adoptar orientaciones y concepciones relativas a lo deseable y que hay que transmitir. Ante esta situación, siempre se ha pretendido un interés emancipatorio con la esperanza de llegar a una sociedad cada vez mejor.

En este marco, la pedagogía sistemática recobra la importancia para la formación de la humanidad, considerando para ella la educación como un proceso que tiene validez histórica en cuanto continuidad de ideas, establecimiento de finalidad y de sistemas educativos que corresponden a unos principios fundamentados tanto en la teoría como en la práctica educativa. En tal sentido Benner, (1998, p. 86) plantea que es importante considerar a la pedagogía escolar como la ciencia que tiene que ver con la escuela y la enseñanza, en tal sentido es importante considerar una teoría de la actividad pedagógica en la escuela y una crítica de la escuela como institución en el marco de un análisis de posturas teórico-escolares. La respuesta didáctica la relaciona con una teoría de la enseñanza (enfoques didácticos y métodos).

También existe relación entre la teoría curricular y la didáctica, en relación con la planificación de la enseñanza como parte del sistema escolar y en consideración de las exigencias que plantea el Estado a la educación y a las familias. En tal sentido, se han desarrollado perspectivas pedagógicas con un enfoque crítico a los sistemas, en cuanto a las diferentes concepciones pedagógicas de la enseñanza y del aprendizaje, así como de las funciones de la escuela.

En este proceso se han analizado los diferentes enfoques de las actividades pedagógicas desde Herbart, Rousseau, Pestalozzi, Motessori, Piaget y otros, que han orientado las prácticas pedagógicas, concepciones de integralidad, de naturalidad en el aprendizaje, construcción del aprendizaje, en síntesis, cada uno ha aportado elementos que pretenden orientar y regular el propio proceso de aprendizaje, incorporando al horizonte significativo de los estudiantes, predeterminado en parte por la naturaleza y en parte por el maestro.

La perspectiva de la comunicación conduce a comprender las diferencias culturales desde el diálogo y el entendimiento y no desde la eficacia o el poder. Desde esta concepción, todas las personas son competentes y, por tanto, pueden participar en los procesos de toma de decisiones. No hay culturas, ni saberes mejores que otros. Los productos culturales de las clases hegemónicas o los conocimientos académicos no son superiores a los conocimientos vivenciados de los otros grupos sociales o de la cultura popular.

Lo anterior, requiere de la aplicación de los saberes sistemáticos, sobre como orientar la educación de las personas durante su desarrollo y evolución, una ciencia que describa el enfoque, formas de intervención, métodos, procedimientos, formas de atender las necesidades educativas especiales, diferentes teorías de aprendizaje en diferentes momentos, contextos y dimensiones. Además, esta ciencia debe proporcionar

significado pedagógico en sus diferentes dimensiones, caracterizando de esta manera, el modo de enfocar al fenómeno educativo como:

- Aspecto defendido ideológicamente, por considerarse como un beneficio para la sociedad y la persona en particular.
- Orientador de las políticas educativas por medio de las formas de concreción del proceso educativo pedagógico.
- Procesos de investigación para la implementación de la teoría y la práctica pedagógica.

El esquema siguiente presenta la interrelación de dependencia e independencia entre educación y pedagogía, considerando que son fenómenos interdependientes y las relaciones que se establecen entre ellas pueden ser sincrónicas y diacrónicas.

Relaciones posibles entre pedagogía y educación

Pedagogía	**Pedagogía**	**Pedagogía**	**Pedagogía**
Independiente	**Dependiente de** ↓	**Dependiente de** ↑	**Independiente** ↓↑
Educación	**Educación**	**Educación**	**Educación**

Fig. 1

Fuente: Jiménez, 2000, p. 20

En la figura N°1, se presentan las posibles relaciones que se establecen entre la pedagogía; considerando el proceso de desarrollo histórico de ambas.

En la primera, la pedagogía es totalmente independiente de la educación, lo cual indica que no existe relación entre la reflexión teórica y el fenómeno real de la educación en la práctica.

En la segunda relación, se considera que la educación depende de la pedagogía, lo que confirma que la educación es el objeto de estudio y de reflexión de la pedagogía; por el contrario, en la tercera relación, la pedagogía nutre a la educación con sus reflexiones.

El cuarto tipo de relación determina que la educación y la pedagogía, son fenómenos interdependientes y las relaciones que se establecen entre ellas, pueden ser sincrónicas y diacrónicas, es decir que se desarrollan en períodos simultáneos y con características propias de cada una de ellas.

1.3. LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

En el marco histórico de evolución científica, las ciencias de la educación han fortalecido histórica y científicamente el ámbito sistemático de la pedagogía, la educación como actividad práctica, aplicativa, que indiscutiblemente es, con la posibilidad de elaborar conocimiento científico de ella. Ambos aspectos no tienen porqué ser excluyentes; se trata de dimensiones distintas del mismo fenómeno.

La educación es objeto de conocimiento teórico, una tarea educativa que no se apoyara en conocimiento teórico, sería un mero actuar sin justificación objetiva, al respecto Sarramona, (1977, p.80), manifiesta que:

> Los hallazgos científicos orientan la práctica educativa desde la perspectiva técnica, mientras que la reflexión teórico- especulativa la orientan desde la perspectiva de los fines. La diferencia con el conocimiento físico natural estriba en que para la educación los fines son esenciales y previos a la acción misma; luego viene la normativa teórica que emana de la investigación científica y finalmente está la interpretación aplicativa misma, donde interviene la dimensión artística porque la educación no puede ser nunca una tarea mecánica.

Considerando lo anterior, se requiere que los docentes formadores analicen con mayor profundidad las cuatro dimensiones presentadas por Sarramona, (1977, p.81), las cuales se han adoptado textualmente y a continuación se describen en forma precisa, porque permiten una mayor fundamentación de la pedagogía y de las ciencias de la educación. Además son coherentes con el enfoque y el contenido de la presente obra.

1. **Dimensión especulativa**. Como se ha indicado reiteradamente, el pre-

tender educar sin saber para qué, convierte a la acción educativa en problemática y peligrosa, cuando no irresponsable. La dicotomía entre lo especulativo y práctico, resulta incoherente con la naturaleza misma de la educación, que tiene en las metas a lograr, su misma justificación.

2. **Dimensión teórico-científica**. Es la dimensión derivada del conocimiento empírico propio de la educación, mediante el cual se pueden establecer leyes científicas de carácter explicativo; sean causales o meramente descriptivas. Educar sin tener en cuenta las teorías científicas equivale a un actuar con procedimientos meramente intuitivos rutinarios, donde la práctica no encuentra razones extrasubjetivas, ni se contrapone la teoría con la práctica; lo que ocurre es que se defiende como única teoría válida la teoría personal.

3. **Dimensión normativa**. Supone lassíntesis de las dos anteriores. De la dimensión especulativa surge el deber ser que marca los fines, y de la dimensión teórico-científica deriva el cómo hacer que señalan las leyes científicas. Este actuar normativo, en función de conocimientos científicos, es lo que conocemos como dimensión tecnológica del quehacer educativo.

4. **Dimensión Artística**. No implica incompatibilidad con las anteriores, sino la adaptación última a la realidad de la educación. La acción educativa cobra así una perspectiva de creación, porque el educador ha de adaptar las normas tecnológicas a situaciones concretas siempre particulares de acuerdo con las diferentes realidades y finalidades educativas.

1.3.1. Clasificación de las ciencias de la educación

En el marco de la clasificación de las Ciencias de la Educación, se han desarrollado diferentes planteamientos teóricos que permiten ubicarlas considerando criterios de unicidad o pluralidad de cada ciencia. En tal sentido, Sarramona, (1997, p. 82), ha realizado un estudio sobre las diferentes clasificaciones que presentan grupos de pedagogos, las cuales han sido consideradas en este texto por su contenido. Se espera que permitan a los formadores de docentes, analizar y profundizar en el estudio de ésta área.

Relación de las ciencias de la educación con la pedagogía en diferentes décadas

Planteamiento	Autores Representativos
A La pedagogía es la ciencia general de la educación, a diferencia del grupo A, estos pedagogos aceptan que existen otras ciencias de la educación con dependencia de la pedagogía.	**Nassif (1958) García Hoz (1968)**

Continuación Cuadro Nº 1

A Existe una única ciencia de la educación representada por la pedagogía. Todas las demás ciencias de la educación, serían ramas de la pedagogía (Ciencias Pedagógicas).	Planchard (1969) Manganiello (1970) Vexliard (1970) Clausse (1970)
B Las ciencias de la educación, son todas las relacionadas directa o indirectamente con la educación, aunque no la tenga como objeto propio de estudio, lo que significa que existe un gran número de ciencias de la educación, eliminando a la pedagogía como ciencia general de ésta.	Debese y Mialaret (1971) Juif y Dovero (1972)
C Las ciencias de la educación son independientes entre sí, con el común denominador de considerar a la educación como objeto de estudio, desde perspectivas diversas. Dentro de este marco, la pedagogía tiene un papel propio que la sustenta.	García Garrido (1982) Quintana (1983)

Fuente: Sarramona,1997, p.82

Es importante que se analicen las diferencias que presentan cada una de las posiciones con el fin de orientar a los formadores acerca de las bases de la pedagogía y de las ciencias de la educación. En tal sentido, Sarramona (1997, p.84), respalda el tercer planteamiento con la interpretación siguiente:

> Se considera la existencia de un grupo de ciencias - Ciencias de la Educación- que tienen a la educación como objeto común de estudio, pero cada una de ellas la contempla desde una perspectiva específica. Estas ciencias no absorben a la pedagogía que sigue contemplando la educación desde la perspectiva más global.
>
> Aparte de la posibilidad epistemológica, la diversidad de las ciencias de la educación se justifica por una necesidad práctica. En efecto hoy resulta imposible dominar plenamente las técnicas y conocimientos de todas y cada una de las posibles propuestas ciencias de la educación; tal es el volumen de desarrollo alcanzado. Por consiguiente, si su desarrollo demanda especialistas propios y su objeto formal de estudios es también único, ¿qué razones puede haber para regatearles el carácter de ciencias independientes?
>
> Que las ciencias de la educación propuestas converjan en un objeto común, la educación, no puede ser argumento suficiente para proclamar su unidad; del mismo modo que resulta insostenible el demandar hoy una única ciencia que estudie el hombre, considerando a todas las demás como simples ramas de ésta. Por este camino llegaríamos de nuevo a la Filosofía como única ciencia. El caso de la Medicina forzosamente transformada en ciencias médicas, o del Derecho, son también ilustrativos de nuestros argumentos.

1.3.2. Caracterización de las ciencias de la educación

Después de analizar los planteamientos adoptados por Sarramona sobre la clasificación de las ciencias de la educación, es evidente que existen múltiples y variadas posiciones. Sin embargo, para efectos de ofrecer a los formadores de docentes, una clasificación sencilla y comprensible, se adopta, con las adecuaciones pertinentes, la siguiente clasificación:

Cuadro Nº 2

Clasificación y caracterización de las ciencias de la educación

Ciencias de la Educación	Conceptualización
A. Ciencias teológicas de la educación:	
A.1 Teología de la educación	La teología trata de Dios y de las criaturas en relación con él. En tal sentido los creyentes acuden a la visión teológica para completar las metas últimas de la educación. La teología permite al ser humano creer en la proyección ultraterrena y en la intervención de un Ser Supremo sobre sus actuaciones, lo que puede influir en la interpretación misma del proceso educativo, según la doctrina religiosa de que se trate.
A. 2 Filosofía de la educación	La Filosofía de la educación es la que permite al educador determinar racionalmente unas metas de perfeccionamiento a las que se debe dirigir la actuación educativa; el objeto de estudio es la educabilidad. Como ciencia de la educación se ocupa de estudiar las dimensiones siguientes: - Los fines inmanentes de la educación. - La posibilidad y necesidad de la educación. - El sentido general del proceso y su relación con los seres humanos. Estudio epistemológico de la perspectiva científica de la educación.
B. Ciencias Condicionantes de la Educación:	
B.1 Biología de la Educación	Ciencia de la educación que, analiza y estudia la estrecha relación que existe entre los factores biológicos, psicológicos y conductuales en el educando y en el educador, como sujetos principales. Reviste importancia en los factores relacionados con la herencia, características físicas del desarrollo, así como el estilo de aprendizaje y la alimentación como factor básico de la educación.

Continuación Cuadro Nº 2

Ciencias de la Educación	Conceptualización
B.2 Psicología de la educación	La psicología está relacionada con la pedagogía, debido a que analiza en el educando, el desarrollo evolutivo y el aprendizaje, tipos de enseñanza de acuerdo con la etapa del crecimiento del educando y sus características; también considera la selección profesional y salud mental. Orienta diferentes teorías de aprendizaje de acuerdo con las concepciones psicológicas.
B.3 Sociología de la educación	Analiza la educación en el marco de la colectividad y las diferentes teorías sociales aplicadas a la educación: - Características y mutuas relaciones de las comunidades educativas e instituciones educativas; - Consecuencia educativas de los medios de comunicación. - Estudio de la legislación y la política educativa.
B.4 Economía de la educación	Se enmarca en la comprobación objetiva de los resultados de la educación y su rentabilidad, así como las consecuencias económicas. Los temas de estudio son: - Jerarquizar las necesidades de los medios precisos en la acción educativa. - Someter a experimentación económica las reformas educativas para valorar su costo. - Analizar la distribución geográfica de los recursos; se requiere analizar el costo y beneficios de la educación en la sociedad y población.
C. Ciencias ilustrativas de la educación.	
C.1 Historia de la educación	La educación es un fenómeno histórico en el marco del estudio de los hechos e instituciones educativas, lo cual favorece la comprensión del presente educativo, así como prever las directrices que la evolución educativa puede tomar en el futuro en función del pasado.
C.2 Educación comparada	Aporta a la pedagogía la explicación geográfica en el marco de la historia de la educación. Aspectos que se analizan: - Extensión de prácticas educativas en el mundo, diferencias de aplicaciones de prácticas educativas y factores que condicionan el éxito o el fracaso en determinada práctica educativa. - Analiza los indicadores alcanzados de acuerdo con las políticas educativas.

Continuación Cuadro Nº 2

Ciencias de la Educación	Conceptualización
D. Ciencias normativas.	
D.1 Pedagogía general	Constituye la normativa general de la educación, en la problemática de la educación del ser humano, en forma universal, sistemática, formal y no formal. Por ello se determina la intencionalidad, principios y normas generales y específicas con propósitos definidos.
D.2 Pedagogía diferencial	La pedagogía diferencial, tiene su lugar en la personalización educativa, de acuerdo con la diversidad de los educandos. La pedagogía se clasifica de acuerdo con el ámbito donde acontece el hecho educativo así: Pedagogía familiar, pedagogía escolar, pedagogía social, y especial.
E. Ciencias aplicativas en la educación	
E.1 Didáctica	La didáctica tiene como objeto de estudio la instrucción y la enseñanza, la metodología aplicada en el proceso formativo por los docentes; la didáctica se clasifica en: General, especial, diferencial, correctiva y formal.
E.2 Organización escolar	La organización escolar, se determina por la organización de los medios humanos y materiales que interviene en el proceso escolar. Los temas que trata de resolver son: - Administración. - Ordenación de los alumnos. - Coordinación del trabajo docente. - Adecuación de los medios, - Programas y promoción de la organización.

Adaptado de Sarramona (1997. p. 939)

1.4. LA PEDAGOGÍA ESCOLAR

La pedagogía, como disciplina, estudia y analiza los diferentes modelos y enfoques de la educación, así como los métodos que hacen posible la formación de las personas y la construcción de los aprendizajes en el contexto educativo y social, en este marco se han identificado sus elementos de análisis referidos principalmente a los puntos presentados por la Progresive Educatión Asociatión (1997), citado por Trilla J. y otros (2001, p. 31). Plantean además del currículo y evaluación lo siguiente:

> El aprendizaje como un medio de interacción entre los participantes, es un proceso que ayuda a la persona a reflexionar sobre sus ideas y prejuicios, con el fin de modificarlos si es necesario. La autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo deben ser constantes. En este sentido, el objetivo de la educación es crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad. Se requiere prácticas de disenso que en forma de movimientos educativos como los estudiantiles sirven para reconstruir consensos mejores. Todas las personas que participan tienen derecho a expresar y defender sus opiniones, a reflexionar y a argumentar sus experiencias y a construir nuevos significados. El profesorado puede realizar una importante contribución a que se den las condiciones ideales del diálogo, que hablen todas las personas, que no haya interrupciones y que no se den discriminaciones.

Desde el punto de vista sistemático, la pedagogía escolar, reflexiona sobre las exigencias didácticas y curriculares, así como la organización de la escuela y analiza los imperativos institucionales fácticos y sistémicos de la escuela, lo que significa, tener las condiciones principales para el desarrollo del proceso pedagógico que permita la satisfacción de las expectativas educativas. Al respecto Benner (1998, p. 120), cita a Braslavsky refiriéndose a la escuela y expresa lo siguiente: hablando de los maestros actuales, estos maestros "Podrán o no enseñar lo que la gente y las sociedades actuales necesitan de la escuela, pero atienden y comprenden a millones de niños y de jóvenes que, de otro modo, estarían en las calles". Y no es necesario insistir en lo que significa la calle para los niños en muchos lugares de América Latina.

Podría ser verdad que no se aprende lo que se espera, que la escuela pierde legitimidad frente a nuevos métodos de aprendizaje y nuevas realidades culturales. Pero la escuela es un espacio de encuentro con otros. Un lugar en el cual (a veces con dolor) se aprende a reconocer la diferencia y a vivir en sociedad. No es sólo el contenido de los conocimientos, es el espacio vital lo que forma; por ello es esencial atender este espacio.

El cambio debe llevar a convertir la escuela en un lugar interesante y agradable, que promueva el deseo de saber y el trabajo constructivo y reflexivo, que estimule el estudio de los problemas del entorno sin descuidar el cultivo del saber universal que la escuela enseña por vocación. El cambio debe llevar también a una mayor interacción entre los estudiantes, a una mayor conciencia colectiva de los procesos de construcción de conocimiento que se están llevando a cabo. Si en ese espacio, además de aprender a convivir, se incorpora la cultura

académica, se aprende a discutir, a enriquecer los problemas con los aportes de los textos, a predecir y producir resultados y a evaluar para cambiar; si se goza el placer de aprender y se fortalece la voluntad de conocer, no parece que la escuela pueda ser sustituida.

La escuela debe cambiar la mirada de corto plazo, particular, por una mirada de largo plazo, universal. La construcción de esta mirada, que es una mirada de totalidad, de búsqueda de regularidades aprovechables y de fundamentos sometidos a discusión, no puede hacerse al margen de las experiencias del mundo de vida de los jóvenes. Aunque se trata de formar en un conocimiento universal, aunque la mirada académica va más allá de lo inmediato, la escuela no puede separarse arbitraria e ilusoriamente de su entorno. Debe reconocer los problemas y las posibilidades del contexto vital de sus alumnos, llamar para aclarar, asumirlo para transformarlo. Estudiarlos para comprenderlo. La escuela debe ser un espacio de reflexión individual y colectiva sobre formas abstractas, pero también sobre problemas reconocidos como reales.

La escuela es una institución orientada hacia el futuro, no sólo porque trabaja con niños y jóvenes, sino porque los ciudadanos que forma no son sólo habitantes de un tiempo y de un espacio, sino forjadores de una nueva sociedad. Los cambios que ésta debe enfrentar implican un cambio en sus propias prácticas. Puesto que los educadores son actores fundamentales en la transformación social que propicia la educación, es indispensable tener en cuenta el conjunto de problemas señalados, cuando se trata de planificar y desarrollar la formación de los docentes.

La educación de los docentes ha venido teniendo a lo largo de su desarrollo histórico, interrelaciones diferenciadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando ocurre el boom del conocimiento científico y tecnológico, las escuelas parecen haber enfatizado la instrucción sobre la formación, manifestándose en la sociedad una crisis profunda de valores, crisis que está poniendo en peligro a la humanidad en su conjunto, incluidos los logros que se han alcanzado con el aprendizaje.

¿Puede haber aprendizaje sin enseñanza en la educación docente? Esta pregunta puede ser contestada con un si rotundo, dado que los futuros profesores tienen facultades inherentes para adquirir, organizar, interpretar, aplicar y evocar conocimientos para resolver problemas, por sólo el hecho de estar en interacción con el mundo. Es apropiado manifestar que todos los procesos de aprendizaje son sociales en cuanto al ambiente y a las condiciones en que ocurre, pero al interior de cada persona es un proceso y un hecho intimo y particularizado.

Es pertinente tener presente, entonces, que el aprendizaje puede existir sin la enseñanza, pero también, es cierto tal como lo ha venido demostrando la experiencia, que se puede aprender con gran efectividad mediante estos procesos, particularmente, cuando no se están aprendiendo conocimientos en forma de particularidades, sino identidades profesionales y psicosociales completas y holísticas.

¿Son educativos todos los aprendizajes de los futuros docentes? La repuesta es categóricamente no, ya que sólo son educativos los aprendizajes que son considerados como positivos por la sociedad en el contexto del proyecto curricular, el grupo y el propio futuro profesor. En este caso, lo importante es que los educandos se den cuenta de los criterios y de la racionalidad subyacente que los planificadores emplearon para seleccionar el currículo, que ahora es el proyecto de su propia educación. El plan curricular es el código educativo genético que a ellos les está siendo heredado, pero al cual tienen la posibilidad a través de procesos investigados, reflexivos y críticos de modificar, no necesariamente en la planificación, pero si en la acción educativa

transformadora de sí mismos.

En la educación docente institucionalizada, el currículo, representa y contiene aquellos aprendizajes que son valorados y cualificados como educativos. Lo mismo ocurre con la enseñanza; no todo proceso de enseñanza es educativo, dado que si tal proceso sen encuentra fuera del marco de referencia socio-valorativo, aceptado institucionalmente, puede ser calificado fuera de dicho ámbito.

La enseñanza como tal es un conjunto de procesos que promueven, desarrollan y fortalecen las facultades de los grupos y de los docentes para aprender y enseñar, efectivamente, e implica una comunicación mediática realizada(en un primer momento) por el docente formador entre los estudiantes y con las fuentes de conocimientos, los objetos de estudio, los procesos de comunicación y las facilidades o recursos para el aprendizaje.

La enseñanza no tiene un fin en si misma, sino que está en función de los aprendizajes educativos. De aquí se pueden diferenciar, entonces, los procesos de auto-aprendizaje y los de socio-enseñanza y aprendizaje educativo (matética), destacando en el primer caso las estrategias que emplea cada individuo para aprender en forma directa del mundo y de aquellas en que intervienen los docentes de manera deliberada y mediática, para influir en la educación de los profesores del futuro, de tal forma que aprendan a aprender, educativamente, de la realidad.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen, metodológicamente hablando, que guardar una estrecha coherencia entre sí y con los propósitos a los cuales sirven, en la práctica educativa, para que ambos sean considerados como tales, y para que exista complementariedad implícita y explícita.

La coherencia es condición de cualquier proyecto de educación docente, dado que la metodología en sí misma se convierte en contenido vivencial y como tal puede complementar o negar, (según el grado de coherencia o incoherencia)los objetivos y los contenidos curriculares mismos que se pretenden adquirir. El rompimiento de está condición(coherencia), hará que las prácticas profesionales del futuro, se lleven a cabo de la misma manera en que los docentes fueron educados(reproduccionismo).

Todo proceso de formación docente en cuyo ámbito se estudien ideas educativas innovadoras, no innovará nada, si las mismas son enseñadas y aprendidas de manera tradicional. En el caso de la educación de los futuros docentes o en la de profesores en servicio ”fin y medio tienen que ser de la misma naturaleza”,

El estudio de contenidos nuevos e innovadores (como se hace con frecuencia), no tienen la capacidad de innovar per se; las ideas se quedan como aprendizajes potenciales (pueden usarse en el futuro), y con frecuencia son utilizadas para realizar ejercicios mentales conscientes. Las que con seguridad serán reproducidas son las prácticas metodológicas utilizadas por el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El método al convertirse en contenido vivenciado e integral supera al contenido como discurso.

En los procesos educativos actuales se ha enfatizado, en general, la instrucción a costa de la formación y el aprovechamiento de oportunidades materiales de aprendizaje. Aprender se ha llegado a convertir en una sucesión de eventos obligatorios y orientado a la obtención de resultados, con frecuencia, exteriores y desprendidos de los intereses explícitos del que aprende.

Ahora bien, cuando con la enseñanza - aprendizaje se violenta a los seres que aprenden, en forma directa o indirecta, los educandos se convierten poco a poco en seres alienados, desmotivados y evasivos de los actos y procesos

educativos. La metodología y los contenidos mismos se han convertido en experiencias y significados desagradables, que han de ser evitados, más que apreciados.

Cuando este fenómeno afecta a las masas de profesores y estudiantes se cuenta con masas de individuos escolarizados, pero se está muy lejos de contar con docentes y estudiantes educados. La educación requiere de ser evaluada, pensada y reinventada constantemente, para evitar los problemas mencionados, pero la educación sólo puede ser recreada con racionalidad mediante procesos de investigación acción.

Actividades de evaluación

- Analizar el campo de estudio de la pedagogía y su relación con la formación docente.
- Analizar las teorías de la acción pedagógica en relación con el desarrollo y su aplicación en el desarrollo de los procesos de formación inicial de docentes.
- Generar debates sobre el aporte de las diferentes ciencias de la educación, al desarrollo de la pedagogía.
- La clasificación de las ciencias de la educación presentada en el cuadro Nº 2, puede ser utilizada para identificar su aporte o aplicabilidad en la práctica pedagógica.
- Se podrían ampliar estas actividades incorporando algunos trabajos de investigación bibliográfica, que conlleven el análisis de propuestas de otros autores sobre las temáticas planteadas en este capítulo.

BLANCA

CAPÍTULO II

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

BLANCA

.

Presentación

En este capítulo se presentan puntos de vista, opiniones e información que pretende explicar, por una parte, los actuales procesos de la reforma educativa y por otra, acercarse a juzgar la pertinencia y benevolencia de las nuevas tecnologías para con el campo educativo y particularmente para la formación, capacitación y la renovación cognitiva de la comunidad docente.

Desde este capítulo, usted adquirirá elementos para juzgar y analizar el nuevo rol del docente, su compromiso con la ruptura o el docente, su compromiso con la ruptura o el cambio, su obligada amistad con la ciencia, tecnología y sobre todo con el lenguaje, dado que sin las habilidades lingüísticas adecuadamente desarrolladas, se disminuyen las capacidades de competencia.

Objetivos

- Comprender los niveles de exigencia que plantean los actuales procesos de reforma educativa en la región, en un contexto de cambio, de fuertes demandas sociales y realidades efímeras.
- Juzgar, la necesidad de promover un nuevo marco de valores congruente con los modelos cambiantes y la ambigüedad que produce la incorporación de las nuevas tecnologías a los contextos de aprendizaje.
- Analizar las demandas de calidad, eficiencia, efectividad y eficacia que plantea el nuevo modelo económico y social.
- Juzgar la incorporación de las nuevas tecnologías en la formación del profesorado y su relación con la calidad de la educación.

Contenidos

2.1. REFORMAS EDUCATIVAS Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Alejandro De León Cruz

"La función docente se encuentra en el centro mismo de los problemas planteados hoy en el mundo entero a raíz de la expansión de la educación y la necesidad de adaptarla a las nuevas necesidades del hombre y de la sociedad" (Maheu, 1966).

La región centroamericana, tal como el resto de países de América Latina, se encuentra desde hace aproximadamente diez años envuelta en una aptitud reformista en materia educativa. Estos procesos de reforma educativa son una respuesta de cambio de las pautas de regulación social para la adaptación a la demanda que formula el modelo económico y social en curso (Rigal,1999 p. 157), son a la vez una forma de afirmación de las estructuras organizativas y de las relaciones sociales y culturales, coherentes con la nueva división global del trabajo, que impone la etapa actual del capitalismo. Se coloca al sistema educativo en una situación de colaborador casi exclusivo de la estructura de producción, eliminando prácticamente su autonomía y reduciendo su vocación humana y formadora de ciudadanía.

Es en este sentido que las reformas educativas, actualmente en desarrollo, son procesos de regulación social para la adaptación al modelo, más que esfuerzos orientados al progreso y al desarrollo social y humano. La educación, en este contexto, sigue la lógica del pensamiento unidimensional que proclama el capitalismo como el estado natural de la sociedad y el mercado como la institución de estatuto superior no sólo económico, sino también político en detrimento de las formas democráticas. Así las funciones de la educación en esta etapa del capitalismo global quedan reducidas únicamente a la preparación del recurso humano para su ingreso, no conflictivo, al mundo laboral. Factor que induce, cambios profundos en las distintas esferas del quehacer educativo.

Sin embargo, no todos los vientos de reforma educativa, responden únicamente a procesos de macropolítica, o a los influjos todopoderosos del vaivén del sistema social y económico. En los cambios que experimentan los sistema educativos de la región también se identifican factores locales o internos; tales como: el reconocimiento de los bajos índices de cobertura; los bajos niveles de permanencia del alumno promedio en las aulas escolares; las abismales desigualdades entre la escuela pública y la escuela privada y las exigencias del incipiente esfuerzo de modernización que experimenta el sistema productivo local, entre otros.

Por tanto, es pertinente creer que el motor del cambio en los sistemas educativos de la región centroamericana, ha sido el reconocimiento de la ineficacia de los procesos tradicionales de formación, para cumplir con las demandas de un modelo productivo altamente excluyente y competitivo; así como el acelerado ensanchamiento de la franja que, día a día, separa a los que tienen poco y lo dan todo, de los que tienen mucho y ceden poco.

El exacerbado crecimiento y desarrollo que ha experimentado la ciencia y la tecnología y los efectos de ésta en el incremento de la producción y la reducción de los costos, constituye otro factor que ha permitido reconocer que la educación

es un bien que de ser limitado a grandes conglomerados sociales, será el responsable inmediato de reducir las oportunidades de competencia equitativa de los individuos en las sociedad compleja de hoy y, con ello, los niveles de pobreza, desempleo y exclusión serán incontrolables en el futuro próximo.

Promover entonces procesos educativos que contribuyan a reducir los males estructurales que caracterizaron a los sistemas educativos tradicionales, se ha convertido en una necesidad emergente. Esto ha llevado a que casi la totalidad de países de la región centroamericana realicen esfuerzos por hacer que la escuela sea una institución accesible a la población entera, tanto para responder a las necesidad de democratizar el acceso a la cultura, como para hacer frente a las demandas de una sociedad día a día más globalizada y compleja.

La globalización es un fenómeno económico, político y cultural que, desde cuando los Estados Unidos decretaran en 1974 (Petrella, 1997 p.26.), la liberación de movimientos de capital de la economía, ha colocado a cada empresa, cada ciudad, cada región, cada país en libre confrontación con otras empresas, ciudades, regiones y países. Ello en un terreno donde los más fuertes, los más competitivos y los más experimentados, los y las que supieron prepararse a tiempo para la nuevas peleas que impone la globalización, serán ganadores, o al menos supervivientes. Estas peleas que en forma diferente a las guerras intestinas del siglo XX, se organizarán, armarán y desarrollarán en las aulas escolares, porque desde cuando las escuelas de gestión e imperativos de la productividad total acaecidos con la globalización, despersonalizaron y desocializaron el trabajo humano, convirtiéndolo en un accesorio más del proceso productivo; la escuela ya no forma únicamente al ciudadano de esta sociedad globalizada, sino el recurso humano que la empresa o el país necesita para tal competición.

Planteada así la problemática, las reformas educativas ya no son un instrumento de la ilusión del progreso y del desarrollo, sino una necesidad imprescindible para la subsistencia como individuos, como empresa, como país y como cultura. Por tanto no deben ser un espacio para la copia y el ensayo, sino para ejercitar la creatividad, la imaginación y la visión de una sociedad que aspira a defender el derecho a su identidad en un mundo etnocéntrico, altamente excluyente y competitivo.

2.1.1. Reformar para la incertidumbre, retos de la nueva educación

Pese a lo expuesto, en los párrafos anteriores, cabe señalar que el cambio o la reforma, es un proceso que merece ser asumido por el profesorado, no para facilitar únicamente el cumplimiento de sus objetivos y propósitos, sino para incorporar en él, una orientación más humana y comprometida con la formación ciudadana. Esto con el fin de enrumbar los objetivos de ésta, a la formación de un individuo crítico, reflexivo, práctico y emancipado, capaz de orientar la formación de las nuevas generaciones hacia un proceso donde se le forme y capacite no sólo para la competencia laboral, sino para lidiar con la incertidumbre, la ambigüedad y las incertezas que gobiernan hoy la vida. Además, con capacidades para afrontar un futuro poco incluyente, y poco promisorio.

Un mundo donde la tensión entre lo mundial y lo local, nos exige poco a poco, convertirnos en ciudadanos del mundo, y partícipes de patrones culturales externos, sin que ello nos conduzca al olvido de nuestras raíces y ser responsables y coherentes con nuestros principios de identidad nacional y local, para ser dignos representantes ante la urbe.

Los procesos de reforma educativa, no sólo deben ser emprendidos por los compromisos internacionales y las presiones de la

globalización, si no, por la necesidad de preparar a los ciudadanos centroamericanos para afrontar la tensión entre lo universal y lo singular. Es decir, para responder y adecuar los procesos formativos a las exigencias que plantea la convivencia con nuevas culturas y patrones, sin pasar por alto la cultura nacional y local, con el fin de permitir a las nuevas generaciones la oportunidad de escoger su propio destino con el uso debido de información y la orientación idónea.

La reforma del sistema educativo debe facilitar a las nuevas generaciones, la adaptación a los cambios que impone esta nueva sociedad, sin negarse a sí mismo, es decir, enseñar a ser ciudadano del mundo, a capacitarse en la práctica de nuevas costumbres, el dominio de las nuevas lenguas, las nuevas visiones; sin renunciar a su ciudadanía local, edificando una autonomía individual en dialéctica con la libertad, la evolución de los demás y el dominio del progreso científico-técnico.

La escuela reformada debe dar al traste con los procesos de improvisación que han caracterizado a los países del tercer mundo y dar paso a los procesos de planeación estratégica, con el objetivo de equilibrar la tensión entre el largo y corto plazo, y no caer ante el espejismo del cambio y lo efímero. Se debe reconocer que aún, dentro de lo vertiginoso de los cambios, que muchas cosas caminan y se desarrollan a su propio ritmo y no movidas por los hilos de la modernidad o post-modernidad.

Los procesos de reforma, auque nacidos para dar respuesta a las exigencias del nuevo orden económico y social, deben contribuir a equilibrar la tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades. Cada día la empresa y la vida reclama sujetos competentes: la escuela no debe olvidar que la educación no es mezquina y que no fue instituida únicamente para responder a los avatares del mercado del trabajo y la producción, sino como plantea, magistralmente, Habermas (1972. p. 309), en su teoría comunicativa y la de los intereses, que el conocimiento responde a la necesidad racional de consolidar la permanencia de la raza humana. Así la escuela, es una institución creada para responder a tal fin. Por lo tanto, la presión de la competencia no debe hacer olvidar a los directivos y maestros, de los distintos centros educativos, que su misión es dar a cada ser humano los medios para aprovechar todas sus oportunidades.

En tal sentido conviene retomar y actualizar el concepto de educación para toda la vida, sin que ello implique saturar al alumno de conocimientos, sino prepararle y capacitarle para encarar con éxito, la abundancia de este. De manera que hoy más que nunca, vale la pena reconocer que la lectura no comienza con la decodificación de signos, la lectura comienza con la comprensión del mundo (Freire, 1997); lo cual implica que ante la influencia de un currículo cargado de sabiduría y procedimientos rigurosos de una era tecnológica, vale la pena preservar los elementos esenciales de una educación básica. Esto permitirá vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación, la formación de una cultura general con énfasis en el conocimiento de sí mismo, el mantenimiento de la salud física y psicológica y el aprendizaje autónomo, para conocer mejor el contexto socio natural y preservarlo.

Cabe reconocer, para finalizar este epígrafe, que las reformas educativas de hoy en día necesitan un enfoque interparadigmático y no extremo como el que caracterizó a los procesos anteriores, con fin de evaluar las debilidades de cada paradigma y juntarlos significativamente para construir un paradigma integrado (constructivista) capaz de promover en la formación del nuevo ciudadano la capacidad de aprender a aprender, aprender a saber, aprender a ser, y aprender a convivir. En este sentido, reformar la educación para este momento ya no es un simple proceso burocrático, sino un acto de participación ciudadana y de ejercicio democrático en el que deben

tomar participación todos los sectores vivos de la sociedad, con el fin de promover una cultura de respeto, de igualdad y de calidad humana.

2.1.2. El reto de la calidad en la educación

A nadie escapa que actualmente se vive en un mundo que cambia, en no pocas oportunidades, más rápido de lo previsto. En atención a esa dinámica de cambio acelerado por una realidad de competitividad y mayor libertad de elección de oportunidades educativas, el imperativo de la calidad del quehacer educacional es una emergencia.

Los patrones culturales de la economía de mercado que hoy gobiernan en el mundo, ha impuesto a los sistemas educativos, un enfoque de calidad basado en la eficacia, la eficiencia y la efectividad. Conceptos posibles a la consideración de la producción de bienes materiales de consumo, pero distantes para orientar y conducir la calidad de la acción educativa. Se ha olvidado que lo que hacen las escuelas y cómo lo hacen, no se puede comparar con un proceso de producción industrial, aunque se pretenda llegar a medir los resultados por medio de un test con un alto sentido de mercado y considerar la satisfacción de los clientes o los usuarios.

La calidad en la educación debe ser entendida como democracia, como participación, como inclusión de todos los sectores sociales y como libertad para el desarrollo del pensamiento creativo y sobre todo, como proceso orientado al desarrollo integral del sujeto humano liderado hacia: el correcto dominio científico-técnico; de actitud crítica y correcta; de valores humanos y respeto para consigo mismo, sus semejantes y su medio ambiente, y sobre todo, con una elevada dosis de convivencia. Una escuela de calidad es una escuela comprometida no con el cambio como lo manifiestan la mayoría de autores, sino con la perfección de los procesos que permiten a los individuos estar preparados para generar los cambios y asumirlos con compromiso, responsabilidad y con una clara conciencia de los mismos.

Así, la calidad en educación se define como "aquella educación que asegura a todos los miembros de una sociedad, la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para las distintas exigencias que depara la vida (OCDE. 1995, p. 40)**.**

No obstante, hay que tener en cuenta que no es lo mismo preparar para la vida en un entorno rural, relativamente sencillo y estable, que en el entorno complejo y cambiante de las urbes metropolitanas; ni es lo mismo educar aceptando sin más el modelo actual de sociedad, que considerando la posible construcción de un mundo mejor para todos.

En tal sentido, vale la pena considerar una definición de calidad más explícita e inclusiva: "La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus alumnos y alumnas en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo." (Mortimore, 2002)

El concepto de calidad total al elevar a la acción de la educación, adquiere una particular relevancia en las propuestas de innovación. Esta relevancia va en aumento y, de hecho, las instituciones educativas se han atrevido a aplicar y ensayar los cambios en las programaciones de trabajo, en la utilización de los recursos y en actitudes nuevas que esta acción requiere.

El concepto de calidad con connotaciones de calidad total, surgió en la postguerra como una exigencia de elevar los valores estandarizados de calidad que regían las producciones de bienes y servicios en la década de los 30, para satisfacer una mayor demanda. Dicha idea elaborada primero

por americanos y japoneses, y luego, a partir de los 80 por europeos, se ha ido enriqueciendo con el tiempo y saturando casi la totalidad de procesos y servicios de la realidad actual.

Según Fernández (2001, p. 260)La cultura de la calidad, se caracteriza por:

- La satisfacción al «cliente» con sus demandas, tanto explícitas como implícitas, que pueden llegar a ser descubiertas y satisfechas por una oferta inteligente.
- La «mejora continua» de la gestión institucional y de sus procesos.
- Una «participación» gratificada y gratificante de todos los agentes intervinientes en la calidad de los procesos.

Un nivel de «interrelación» de las instituciones que transforme la tradicional competitividad empresarial en acuerdos cada vez más francos, garantizando una máxima calidad de oferta y un acceso leal al mercado.

Las escuelas comprometidas con la calidad deben tal como se refleja en la Figura 2, orientar las prácticas tradicionales desde una visión concreta de sus entornos, bajo la dirección de un liderazgo estratégico y desde una actitud compartida e inclusiva de todos los sectores que la conforman. De acuerdo con Mortimore (1998) las escuelas de calidad se caracterizan por:

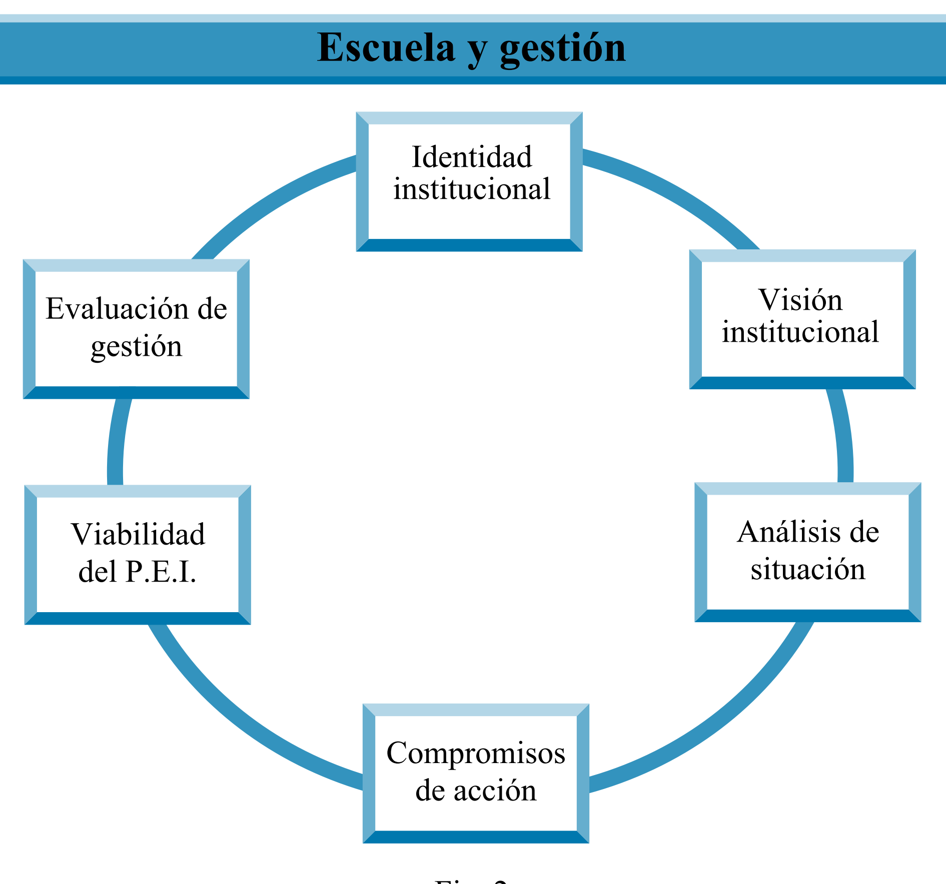


Fig. 2 Fuente: Chávez, P. (1995)

Un compromiso con normas y metas compartidas y claras. Los fines generales de la educación deben considerar las tres categorías básicas: la competencia académica y personal, la socialización de los estudiantes y la formación integral.

Búsqueda y reconocimiento de unos valores propios.

Dirección profesional y liderazgo. La actividad directiva se centra en el desarrollo de actividades de información, organización, gestión, coordinación y control. Supone una continua toma de decisiones en aspectos : administrativos y burocráticos, jefatura del personal, disciplina de los alumnos, relaciones externas, asignación de recursos, resolución de problemas... Debe conocer bien lo que pasa en el centro, mediar en la negociación de los conflictos y tomar decisiones compartidas.

Estabilidad laboral, emocional y estrategias para el desarrollo del personal. acorde con las necesidades pedagógicas de cada ámbito. Procurar el aprendizaje continuo del profesorado y la actualización de los contenidos, recursos y métodos.

Un currículo contextualizado bien planeado y estructurado, con sistemas de coordinación y actualización periódica..

Clima de aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje deben constituir el centro de la organización y la actividad escolar. Se debe cuidar el ambiente de aprendizaje buscando el aprovechamiento del estudiante y el empleo eficiente de los tiempos de aprendizaje. La motivación y los logros de cada estudiante están muy influidos por la cultura o clima de cada escuela.

Profesionalidad Docente. Organización eficiente del profesorado, conocimiento claro de los propósitos por los alumnos, actividades docentes estructuradas, tratamiento de la diversidad, seguimiento de los avances de los estudiantes, uso de refuerzos positivos, claras normas de disciplina...Eficacia docente

Expectativas elevadas sobre los alumnos y sus posibilidades, comunicación de estas expectativas, proponer desafíos intelectuales a los estudiantes...

Atención a los derechos y responsabilidades de los estudiantes, darles una cierta responsabilidad en actividades del centro, control de su trabajo, atender a su autoestima...

Elevado nivel de implicación y apoyo de los padres. Participación de la comunidad educativa (Asociaciones Comunales, Consejos Directivos y otros)

Apoyo activo y sustancial de la administración educativa

En Centroamérica, el modelo de calidad adoptado orienta su énfasis a la atención al «destinatario» del quehacer educativo, que es ante todo el educando, identificado como «beneficiario», el cual ocupa el lugar del «cliente» en el ámbito de la empresa. Esta percepción es complementaria con los actuales enfoques y modelos constructivistas del aprendizaje, al establecer un equilibro ponderado entre los «contenidos», las «actitudes» y la actuación docente.

Sin embargo, haber centralizado la atención del acto educativo en el alumno, precisa la mejora y optimización de la gestión educacional de un modo continuo. En el caso de la escuela centroamericana, este proceso demanda el desarrollo del pensamiento estratégico, factor que implica la orientación y el desarrollo de proyectos educativos institucionales, el desarrollo de proyectos curriculares de centro, planes anuales de calidad, mejora de los procesos y resultados, planificación táctica, planes de evaluación y auto-evaluación; en un buen sistema de dirección

basado en el liderazgo, la comunicación y el desarrollo profesional del personal docente.

Los procesos de reforma actual se caracterizan por su naturaleza continua y por la participación colectiva de toda la comunidad educativa, en función de la consecución de la calidad. Tener en cuenta la «participación» de todos los docentes de una institución educativa y de todos aquellos que son parte de la comunidad educativa como los directivos, padres y personal no docente, no sólo es una estrategia de trabajo en una percepción de calidad, sino el reconocimiento de la naturaleza social y compleja del sistema educativo, entendiendo como complejo el sistema cuyos elementos relacionados por nexos múltiples, son capaces, cuando interactúan con su entorno, de responder y de evolucionar, de aprender y de auto-organizarse (Morín, 1977, Dolloz,1976).

Desde esta perspectiva, el cambio se presenta como un reto de grandes dimensiones para todos los miembros de la comunidad educativa y, en particular, hasta el sector docente quienes en última instancia, constituyen los pilares del cambio.

2.2. EDUCACIÓN, VALORES Y TECNOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La adaptación de los sistemas escolares y los requisitos de las sociedades modernas, exige una preparación mucho más amplia y profunda del personal docente, pues son estos los responsables de preparar a los jóvenes para vivir y trabajar dentro del marco de una organización económica y social cada vez más compleja. Además, los continuos progresos en todas las ramas del saber, de las ciencias pedagógicas inclusive, implican cambios en los propios objetivos, el contenido y los métodos de la educación. Ahora bien, es evidente que los resultados que se obtengan tanto de las reformas escolares actuales, como de la renovación pedagógica que se inicia, dependerá mucho del propio educador.

La educación, como ya se expuso ampliamente, cambia conforme cambian las estructuras sociales, económicas y culturales que le predefinen. Hecho con el cual se transforman al mismo tiempo sus funciones: a) la socialización dirigida a la formación del ciudadano y la ciudadana para su intervención en la vida pública y b) la preparación de estos mismos ciudadanos y ciudadanas para su incorporación futura al mundo del trabajo.

Desde aproximadamente la segunda mitad del siglo XX en la mayoría de países, la intención de dar respuesta concreta a los propósitos antes mencionados, es el factor responsable de configurar uno de los aparatos más complejos del Estado identificado como Sistema Escolar. Caracterizado éste por sus estrecha relación y dependencia con el sistema económico y los valores de los sectores sociales sobresalientes de la estructura social hegemónica, fenómeno que ha significado que la institución educativa tenga más que ver con lo que debería de ser, que con lo que realmente es. De manera que parafraseando a Freire (1992) se diría que: En la historia se hace lo que se puede y no lo que se quisiera hacer. Así, una de las grandes tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy.

Sin embargo, para lograr este importante cometido es preciso que los docentes asuman compromiso y reconstruyan la cultura de la reflexión, la crítica y la emancipación en un contexto donde el efecto avasallador de la cultura del consumo, la calidad, la eficacia, la eficiencia y la inmediatez arrebatan los espacios para el debate. Se hace parecer al cuerpo docente como un sector carente de iniciativa y arrollados por

la fuerza abrumadora de los cambios y las reformas que, día a día vuelven obsoletos sus contenidos y prácticas pedagógicas.

Esta situación demanda que como maestros reconozcamos que es tiempo de asumir y surpar las oportunidades pedagógicas que existen en la escuela, para aprender acerca de las relaciones entre la democracia y la adquisición de facultades críticas, oportunidad hoy explícita en los nuevos proyectos curriculares al cederse al maestro la oportunidad de decidir en torno a los contenidos, los métodos y las concepciones a promover en el aula.

De manera que si ante la situación de crisis social, económica y cultural que hoy vive la sociedad, cualquier ciudadano que se considere responsable de algo, ese algo es la ruptura con la tradición, el oscurantismo intelectual que ha caracterizado a los sistemas educativos latinoamericanos, la dependencia cultural, la experimentación de planes de ajuste económico estructural entre otros. El maestro es el sujeto con mayor compromiso con la ruptura, sin embargo ello no exime de responsabilidad a los demás entes o instancias implicadas en el proceso.

2.2.1. Educación y formación para la ruptura

La Educación, ese proceso ineludible de socialización que la raza humana ideara para la pervivencia de sus conquistas histórico culturales a través de las distintas generaciones, constituye un hecho social que cambia conforme cambian las estructuras sociales económicas y culturales que le predefinen, hecho con el cual se transforman al mismo tiempo sus funciones: a) la socialización dirigida a la formación del ciudadano y la ciudadana para su intervención en la vida pública y b) la preparación de estos mismos ciudadanos y ciudadanas para su incorporación futura al mundo del trabajo. Por lo que al diseñar políticas, estrategias y programas dirigidos a la formación o capacitación del maestro como del profesional en ejercicio, no se debe olvidar que el compromiso ya no es con el conformismo, ni con la resignación, sino con la entera convicción, de que el cambio es una necesidad y una obligación que nos compete a todos y éste no aparecerá, si la escuela continua enclaustrada en modelos pedagógicos pasivos y desprovistos de crítica y reflexión.

No obstante, es bueno reconocer que si bien la escuela es el escenario particular donde el maestro debe buscar el cambio, también es bueno que este influjo renovador supere los muros de la escuela para hacer partícipe del cambio a otros sectores igualmente implicados. Pero para lograr este objetivo, la escuela debe iniciar un acercamiento comunicativo con la comunidad, no sólo para que participe avalando o ratificando con un alzar de manos, sino una participación efectiva en su desarrollo, en su conducción y dirección como al mismo tiempo, desde la comunicación de la escuela de su actuación, sus visiones y vivencias.

¿Cuántas experiencias de innovación? de resolución de problemas o simple y sencillamente ¿Cuántas experiencias personales de maestros ha encontrado en las librerías o bibliotecas locales de la región centroamericana?, seguramente muy pocas. Es que ¿acaso en las escuelas centroamericana no existen problemas y dificultades? O es que ¿acaso el docente centroamericano es incapaz de resolver problemas?

No, ¡claro que si hay problemas en la escuela¡ y ¡claro que nuestros maestros son muy buenos solucionadores de problemas!. La respuesta es que no son escritores, es decir, no poseemos el hábito de escribir, pertenecemos a una cultura oralmente rica y a una escuela mecanicista de la lengua que se esmera en el estudio de la lengua como ciencia y olvida el carácter pragmático y social de la misma, de manera que nos pasamos

estudiando el fonema, la sílaba, la palabra y la oración y olvidamos enseñar como se estructura un texto escrito. Con esta tradición y formación: ¿cuándo estaremos seguros al escribir?, ¿cuándo dejaremos de sentir pena por nuestra forma de cohesionar y articular las expresiones? y ¿hasta cuándo daremos valor a nuestra propia experiencia y valoraremos la de nuestros vecinos?, ¿Hasta cuando, reconoceremos como dignas nuestras aportaciones para llenar las páginas de una prestigiosa revista, un periódico o de llenar las blancas hojas de un libro?. Hasta cuando en la escuela aprendamos a valorar al alumno, a respetar sus ideas, a desarrollar su pensamiento creativo, reflexivo y crítico y hasta cuando en la escuela centroamericana se promueva la cultura del texto escrito desde una visión holística, global, funcional y pragmática, y no como un simple sistema de signos que permiten codificar el pensamiento humano.

De manera que la inducción de un proceso crítico reflexivo no debe ser promovido única y exclusivamente desde la formación pedagógica y técnica, si no al mismo tiempo, desde la formación lingüística, dado que el lenguaje juega un papel de primer orden en el proceso de ruptura, implicando, estar en capacidad de investigar, innovar, sistematizar, reflexionar y escribir sobre la práctica, desde la práctica misma y con base en las orientaciones que ofrece la cultura científica.

Porque la reflexión por la reflexión sin sistematización y registro escrito de las distintas actuaciones y conclusiones, poco repercute en la experiencia y en el pensamiento sistematizado y por ende en el cambio. De ahí la necesidad de incorporar a los procesos de capacitación, actualización y formación inicial y permanente del profesorado un enfoque textual dirigido, más que al estudio de la lengua, al uso de la misma en situaciones de investigación, de práctica y de reflexión.

Así, educar para la ruptura es fortalecer la formación del maestro, capacitarle para ser un investigador y al mismo tiempo un escritor de su propia práctica, virtud que en la actualidad se fomenta muy poco en los procesos formativos. Por lo tanto promover la reconstrucción de las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales, es fundamental para la comunicación y el hábito escritor en el maestro. Es tan importante como la formación de las habilidades pedagógicas y el dominio de la propia especialidad. Saber escribir, no es solamente una habilidad, sino al mismo tiempo una forma de entender y comprender la práctica, la vida y al mismo tiempo un poderoso instrumento de competencia personal y social, útil para el mismo maestro y de alcances significativos para la propia enseñanza y las relaciones con sus alumnos. Por lo tanto, saber escribir es acceder a una nueva forma de competir en este mundo extremadamente complejo, sofisticado, globalizado y de mayores diferencias sociales.

De asumir la capacitación, la actualización y la formación inicial y permanente del profesorado desde las anteriores perspectivas, con bastante certeza nos estaremos acercando a la formación de un profesional crítico, reflexivo y comprometido con el cambio y la innovación. Estas son cualidades fundamentales para hacer frente a las complejas demandas de un mundo post-moderno en crisis y al mismo tiempo, asumir con responsabilidad, creatividad y profesionalismo la misión prevista por Baldwin (1991, p. 105) de “someter a examen exhaustivo y escrutinio la problemática social, política y económica de la sociedad contemporánea”.

2.2.2. Los valores y las nuevas tecnologías en la formación docente

El efecto abrumador, del poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas, plantea retos insospechados a la práctica educativa en el aula. Los avances científicos y tecnológicos de los últimos años han

corrido el telón y han hecho aparecer ante nuestros ojos, una novedosa forma de ciudad, de configuración del espacio y del tiempo, de las relaciones económicas, sociales y políticas que poco a poco van conformando una cultura diferente.

Nos encontramos en el umbral de una etapa cultural que reclama ciudadanos con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir distintos a los de las épocas pasadas. Una persona capaz de asumir los intercambios a distancia, suprimir las barreras temporales y las fronteras espaciales y culturales.

Esta nueva era reclama al mismo tiempo una nueva escuela, una entidad socializadora capaz de comprender los avatares del tiempo y la compleja diversificación de la cultura que trae consigo una sociedad globalizada y gobernada por los efectos multimedia. Una escuela capaz de reconocer las diferencias del entramado cultural que tiene lugar en el interior de cada una de sus aulas, en cada una de sus clases, en cada uno de los espacios vitales y las esferas de la actuación humana; ya que como dijera Racionero, (1993 p. 29): "antes había una cultura popular –el folklore- y la alta cultura, de Goethe y Mozart. Ahora hay en el campo restos de flolklore, en la ciudad cultura de masas y en algunos suburbios caros textos de Goethe y Mozart". Esta idea ilustra gráficamente la contingencia, la relatividad y la provisionalidad de la cultura actual que, a diferencia de la tradicional, se nutre de las imágenes y visiones de un mundo caótico, carente de la herencia y la memoria étnica. Amenazando con el desaparecimiento de las culturas locales ante el influjo avasallador de los medios de publicidad quienes imponen a los nuevos miembros de la sociedad, sin dar oportunidad a objeciones y a determinar su propia identidad, unas coordenadas de actuación que configuran su pensar, actuar y sentir. Todo esto dentro de un esquema predeterminado y predefinido conforme con los designios del mercado de consumo que pulula en la cultura multimedia que nos rodea.

El maestro de la escuela actual debe estar lo suficientemente preparado para reconocer esta diversidad y afrontar el reto de formar en la diversidad y cruce de culturas que implica la realidad post moderna. Cruce como efecto de la subsistencia de una cultura crítica que caracteriza al pensamiento científico alojado en cada una de las disciplinas escolares, las determinaciones de la cultura académica que define el currículo, los influjos de la cultura social constituida por los valores hegemónicos del escenario social y las presiones cotidianas de la cultura institucional. Esta cultura presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica y las características de la cultura experiencial adquirida por cada alumno en los intercambios espontáneos con su entorno.

De manera que el ingreso a la escuela implica al mismo tiempo un nuevo proceso de culturización donde se entrecruzan valores múltiples y diversos con influencias efectivas en los diferentes miembros que la conforman. Las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar, impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo.

La cultura, según (Pérez, 1991) entendida como: el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. Es un importante espacio que potencia tanto como limita, abre a la vez que restringe el horizonte de imaginación y práctica de quienes la viven, estar conciente de esto implica, por parte del profesorado, estar conciente de los nuevos valores que entretejen la vida cotidiana actual y los valores precisos para orientar el desarrollo equilibrado de las nuevas generaciones.

2.2.3. Las nuevas tecnologías y la formación docente

Este nuevo contexto cultural obliga a los sectores vinculados con la formación docente a reflexionar en torno a la validez de los actuales procesos y la imperiosa necesidad de avocarnos a modelos nuevos de orientación, gestión y desarrollo profesional del docente.

Los cursos cerrados y lineales con características bancarias, deben poco a poco ceder espacio a procesos más dinámicos, comprometidos con el conocimiento, la investigación y la tecnología. ¿Por qué continuar desarrollando procesos de formación escolásticos, cuando las nuevas herramientas tecnológicas y métodos de la investigación educativa propician el auto aprendizaje, la innovación, la independencia y creatividad cognitiva?.

Los maestros y demás miembros de la comunidad educativa deben ser conscientes de que la radio, la televisión, los juguetes virtuales y la computadora con acceso a *Internet* han llegado para quedarse, independiente de las observaciones y rechazos que la comunidad educativa realice. Sin embargo, el conocimiento didáctico y la interpretación pedagógica de estos artefactos sigue ausente.

El simple ingreso de las nuevas tecnologías en el aula, no es sinónimo de progreso, innovación y fortalecimiento de los procesos de cambio que hoy experimenta la escuela, si éstas, no se hacen acompañar, de un exhaustivo espacio de reflexión y reconceptualización de cada uno de los aspectos que conforman la escolaridad, entre estos aspectos se incluyen: el sentido de la escolaridad misma, el currículo, la pedagogía, la evaluación, la administración, la organización y particularmente el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado. Pues no hay que olvidar, que tecnología, constituye un nuevo tipo de sistema cultural **y** por tanto, reestructura todo el mundo social como un objeto de control.

Sin docentes de calidad, es decir, adecuadamente formados y capacitados, no es posible una educación de calidad, por lo que uno de los principales retos de la reforma recaen en los sistemas de formación pedagógica, académica y tecnológica de los profesores, dado que tal como expone Cendales (1997 p. 20): “el maestro es el corazón de cualquier proceso de reforma educativa”, en el sentido, de que sobre todo la reforma curricular y pedagógica, se juega en el terreno docente. Desconocer al docente y «ahorrar» en su formación y capacitación ha tenido un costo muy alto para los sistemas escolares, no sólo de la región centroamericana sino para todo país que haya desconocido esta realidad. Las repercusiones se hacen sentir en los procesos de aprendizaje, enseñanza, evaluación, en la ejecución y concreción de las políticas, objetivos y fines propuestos.

El advenimiento de las nuevas tecnologías y los conceptos de rentabilidad, eficacia y calidad de la educación, poco a poco ha penetrado los distintos aspectos de la educación, y la formación inicial y permanente del profesorado, no son la excepción. Hoy en día, encontrar ofertas de formación a distancia en línea son aspectos cotidianos. De hecho las nuevas tecnologías poco a poco se están convirtiendo en fieles aliadas de las transformación que experimentan las reformas educativa en la región. Sin embargo, es preciso que la recurrencia a estos nuevos artefactos, no exceda las posibilidades individuales, sectoriales y culturales de los beneficiarios con el fin de ser congruentes con un proyecto social y educativo comprometido con la democracia, la equidad y no únicamente con la calidad y la reducción de costos.

La formación asistida por computadora o en línea, tiene la ventaja de ofrecer espacios de formación a la medida de las necesidades y particularidades del aprendizaje, pero al mismo tiem-

po, demanda la cultura del aprendizaje y la auto organización; valores que en la formación convencional, que desarrolla la escuela centroamericana son poco tenidos en cuenta y desarrollados.

Asumir con responsabilidad el desarrollo de una didáctica del aprendizaje autónomo, orientar la resolución de problemas y promocionar la habilitación para el estudio, son sólo tres actividades básicas que deben ser orientados desde los proyectos convencionales de formación con el fin de generar una plataforma sólida para implantar estas nuevas destrezas operativas.

De más está decir que este nuevo contexto reclama a gritos un nuevo perfil de alumno, con ciertas y determinadas competencias, factor que de hecho obliga a reconocer la necesaria correspondencia al mismo tiempo de un nuevo modelo de profesor.

Este nuevo concepto del profesor debe superar el de mero ejecutor de planes elaborados por técnicos, ajenos la mayoría de las veces al contexto escolar. Este docente, independientemente del modelo que le forme, debe ser perfilado como un profesional que juega un papel activo en el diseño de situaciones específicas de enseñanza, un docente capaz de superar los reducidos proyectos formativos inducidos por el paradigma proceso-producto, y cambiarlos por modelos mediacionales y etnográficos, basados en propuestas pedagógicas de la investigación-acción y de entornos de enseñanza-aprendizaje colaborativos.

Tal como lo expresa (Pérez, 1991, p. 157) la formación del profesor se orientará al desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, toma de decisiones, evaluación de procesos, reformulación de proyectos y génesis del pensamiento práctico, de manera que independientemente del proceso didáctico empleado para su formación sean propósitos y objetivos los siguientes:

a) Mejorar la interpretación y concepción tecnológica de la enseñanza, desde el protagonismo reflexivo del profesor como generador de currículo y estilos de enseñanza.
b) Alcanzar una concepción tecnológica apoyada en una fundamentación científica del proceso enseñanza-aprendizaje y en la actuación artístico reflexiva en el aula.

De manera que remontar la docencia y sintonizarla con los requerimientos del presente y del futuro, requiere no sólo de voluntad, de interés y dedicación, sino de un compromiso de mejora integral que involucra a los distintos sectores sociales vinculados con la escuela. Desde luego, sin olvidar el compromiso principal del Estado en la empresa de conseguir y llevar calidad a los procesos educativos, compromiso que requiere de políticas agresivas e integrales en todos los frentes incluyendo la –mejora y la remuneración del docente, las mejoras en las condiciones de trabajo, el desarrollo y carrera profesional del maestro– factores que constituirían señales claras para los docentes y para toda la sociedad con respecto al valor reconocido a esta función social.

De hecho es preciso inculcar, en el profesorado, que en esta empresa no se puede únicamente esperar la voluntad y el compromiso del Estado, sino también implica el compromiso renovado por parte de los docentes y sus organizaciones para enfrentar con profesionalismo los cambios que requiere el momento actual.

2.2.4. Formación docente en red

Como se ha expuesto con anterioridad, la formación docente es una de las necesidades de primer orden, y ésta debe desarrollarse independientemente de la modalidad; sin embargo, la incorpo

ración de los procesos tecnológicos e informáticos al campo de la educación, hace de la enseñanza asistida por computadora o en red, una interesante oportunidad. No obstante enseñar un curso en red es muy diferente a hacerlo en la forma tradicional. Precisa que los formadores de los formadores trabajen más duro para alentar interacciones sustantivas entre los participantes. Deben guiar y modelar las discusiones cuando están conectados, y animar a los docentes en formación a que respondan uno al otro en su trabajo. Eso requiere de docentes que pasen los días frente a la computadora contestando preguntas, monitoreando discusiones, realimentando procesos. Durante todo el tiempo deben ser facilitadores, de otro modo los maestros pueden distraerse fácilmente o volverse apáticos. Esto les exige conectarse varias veces al día, leer las anotaciones de sus alumnos y contestarlas, sin contar la corrección de tareas y la revisión de los trabajos individuales o grupales que también requieren dedicación.

El docente alumno, por su parte, requiere de procesos administrativos menos rígidos con el fin de equilibrar sus obligaciones docentes con las formativas, así como demandar una sustancial mejora en sus puestos de trabajo, ya que si bien no es posible adjudicarles a cada uno computadora, se requiere en las escuelas de un pequeño centro de computo conectado a Internet y servicios de correo electrónico con el fin de que el personal pueda seguir el curso y ejecutar las tareas de enlace y trabajo en equipo.

De hecho trabajar por la calidad y la excelencia académica en la escuela, no es responsabilidad exclusiva de un sector, sino de la comunidad educativa en general, por lo que todos habremos de poner nuestra contribución.

2.3. GESTIÓN Y PLANIFICACIÓN DOCENTE

Este nuevo milenio como ya se expuso ampliamente, se está caracterizando por los acelerados cambios y transformaciones de los productos de la ciencia y la tecnología, la inmediatez en las comunicaciones, la abundancia de información, las fronteras territoriales difusas, las turbulencias sociales y los cambios sustanciales que diseñan una época de incertidumbre sobre el futuro.

De esta manera la sociedad del futuro se perfila con un alto nivel de requerimientos para la población en su conjunto, considerándose el conocimiento como el principal factor de desarrollo. También se piensa en él como un elemento sustancial, garante del ejercicio de la democracia que plantea el complejo orden social. Razón fundamental para preocuparnos por mejorar la calidad de la educación con equidad para responder oportunamente a las exigencias de una sociedad globalizada, altamente excluyente y competitiva. Debemos ser concientes que de la escuela depende que los niños y jóvenes que hoy son formados, cuenten con las destrezas cognitivas, procedimentales y actitudinales competentes para asumir el reto del desarrollo, o que queden al margen de los beneficios sociales como consecuencia de un deficiente grado de educación.

Para ello se precisa según afirma Cullen (1992): ¨ que el punto de partida de todo aprendizaje sea lo que ya saben, pero es necesario conocer ese marco previo para poder desencadenar procesos socio - educativos que promuevan una verdadera igualdad. Para afirmar que se ha logrado la igualdad de oportunidades en el punto de llegada, las personas debieran tener las mismas posibilidades para poder desempeñarse con eficacia en todas las dimensiones de la vida ¨.

Este mismo autor sostiene que durante el proceso educativo, para asegurar la igualdad de oportunidades, hay que tener en cuenta tres elementos: la información, el lenguaje y el poder.

- La información refiere, no sólo a la adquisición de conocimientos, sino fundamentalmente a la capacidad de ubicar la información y procesarla.
- El lenguaje, refiere a la habilidad para manejarse en distintos contextos, tipos de discurso y situaciones comunicacionales.
- El poder, la posibilidad de poseer información y usar adecuadamente el lenguaje, permite desarrollar las propias potencialidades, intervenir y concertar con los demás, lo que implica manejar poder.

Elementos que sin una adecuada gestión y proceso de planificación, difícilmente se podrán traducir en hechos, puesto que su toma en consideración pueden convertir a la escuela y al proceso de enseñanza aprendizaje, en particular, en una poderosa herramienta para el desarrollo.

La consideración del mediano y largo plazo en la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje permitirá de mejor manera, visualizar la situación teleológica del currículo y su implicación en la construcción, más de proyectos de vida, que de planes específicos de actuación. Todo ello, sin perder de vista que se vive en contexto un menos «determinista», dado que es más inestable, más complejo y más caótico. Ante estas condiciones, el maestro se perfila como un profesional completo, no sólo como el técnico experto en ejecutar planes de formación, sino capaz de determinar las orientaciones, las finalidades y los objetivos con conocimiento de causa, esto es, partir de informaciones fiables, sobre el presente y el pasado, con el fin de poder desde la planificación, percibir mejor los diferentes futuros posibles.

La gestión docente, por su parte, precisa a la vez una función «vigía», especialmente para la detección de los hechos que revelan el futuro con el fin de identificar los elementos que permiten conocer la trayectoria de los hechos y sucesos, medición de resultados y de valoración de las distintas estrategias aplicadas. Esta actitud es la que confiere a la planificación el carácter de estratégica visionaria.

Respecto a la gestión docente, esta debe ser considerada más en el plano de la gestión del conocimiento y la habilitación para el estudio. De este modo, prever las necesidades de información para la actuación, para el intercambio y para el aprendizaje que los alumnos requieren en el corto, mediano y largo plazo.

Al mismo tiempo demanda una actitud crítica y auto-crítica con el fin de evaluar la validez de los conocimientos y la información ofrecida según las demandas del contexto local y regional. La evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos debe ser considerada como un proceso de ayudar a la mejora de la actividad docente, como un proceso de adaptación de la pedagogía a la heterogeneidad de los alumnos, de las demandas contextuales y un paso hacia la innovación.

Para que la evaluación se coloque en la perspectiva de la gestión y la calidad, precisa superar su visión reduccionista que únicamente considera los aspectos cuantitativos del conocimiento y descuida los aspectos no cognitivos adquiridos, tales como: competencias transversales, comportamientos, valores, aptitud para el trabajo en equipo, aprendizaje autónomo y convivencia pacífica. En resumen, en lo que respecta al «currículo oculto», sobre el que se centran las principales expectativas de los empleadores.

Para finalizar este apartado es bueno reconocer que una gestión de calidad no cuida única y exclusivamente los procesos y los productos en

desarrollo, conocimientos y aprendizajes, sino el proceso estratégico de comunicación que dé inicio con la construcción concertada de los principios y procedimientos que rijan la orientación, la convivencia y la cultura en el aula.

En síntesis, la escuela actual demanda del establecimiento de un proceso de coherencia entre las metas fijadas por el sistema y las necesidades expresadas en el contexto, intentando conciliar la autonomía y la iniciativa sobre el terreno de la práctica educativa institucional, con el respeto a una coherencia del conjunto, de conformidad con los intereses de la comunidad nacional y local.

2.4. LA EVALUACIÓN COMO PROCESOS CUALITATIVOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La tradición cuantitativa predominante en los procesos de evaluación de la acción educativa, ha llevado a ver, en el dato, la efectividad y la eficiencia; en síntesis la calidad de los procesos educativos. Difícilmente se puede negar la validez de este sistema de evaluación, sin embargo tiene el defecto de considerar únicamente los factores materiales del proceso negándose la oportunidad de observar factores cualitativos, que igual que los anteriores son de vital importancia en la construcción de la calidad de los procesos y productos educativos.

Existen distintas manera de considerar la evaluación de los aspectos cualitativos del proceso, sin embargo la auto-evaluación constituye un recurso idóneo en el sentido que, más que un proceso de recuperación de datos, constituye un proceso que consolida una actitud favorable para la construcción de una cultura de la evaluación y de reflexión crítica sobre la práctica.

La auto-evaluación permite, identificar información por una misma comunidad educativa, para a partir de esta, analizar la práctica pedagógica desarrollada, así como brindar información a otros, ajenos al proceso pero interesados en juzgar su marcha o funcionamiento. Así, como a detectar áreas o cuestiones para mejorar e impactar, desde el reconocimiento de las acciones que se llevan a cabo, limitaciones, debilidades o potencialidades para mejorar o rechazar, según los casos.

Definir el sentido de la evaluación en los procesos de formación inicial o permanente del profesorado, implica reconocer fundamentalmente la necesidad de iluminar aquellas cuestiones que repercuten en el buen funcionamiento del proceso, bien por su desconocimiento o porque se hayan ocultas, y son soslayadas o carecen de entidad para el conjunto de los actores del proceso. Este reconocimiento permite, sin lugar a dudas, un impacto en el mejoramiento de las prácticas, en las relaciones entre los miembros del equipo formador y el alumnado, otorgando un sentido de pertenencia, instalando una especie de sello o una marca que define e identifica al grupo.

Identificar, caracterizar o definir un proceso, entendiendo la estructura de cómo está construido, permite desentrañar las prácticas y entenderlas en la lógica en que se inscribe. Cualquiera sea la dimensión que se elija para su evaluación, ya sea las visiones y conceptos que subyacen a la práctica o la referida a los procesos de las prácticas de los docentes, los resultados de los aprendizajes de los alumnos, la calidad de los materiales de estudio, la utilización de esos materiales por parte de docentes o alumnos, las vinculaciones con la comunidad de empleadores, los efectos que las normas tienen sobre la cultura de la institución, entre otros.

Esta intención de la evaluación, como una práctica para el mejoramiento, permite reconocer que la información que se provee es valiosa para los

involucrados, especialmente para aquellos que pueden mejorar esas prácticas a partir de dicha información. Brindar esa información a quién no puede actuar en esa práctica, significaría en la mayoría de las veces, una utilización únicamente para el control de la misma práctica; sin embargo, esto implica que las evaluaciones no pueden ser una práctica solitaria. Si tenemos en cuenta que en las instituciones, las acciones dan cuenta de las actividades de un grupo, difícilmente se puedan analizar las prácticas tomando información de los actores de manera separada y, también, difícilmente se obtenga información válida y confiable si no se tiene un serio compromiso con la institución que permita detectar las áreas en conflicto o con dificultad. La confianza de que la práctica evaluativa no conducirá al castigo o a la identificación de errores, que den cuenta de limitaciones o ignorancia, son razones ineludibles para que esta práctica dé lugar a una cultura de la evaluación. De esta manera la evaluación de la formación del profesorado es la base sobre la que se construye la cultura de la auto-evaluación, un proceso comprometido con el mejoramiento y el cambio.

En las tradicionales prácticas de evaluación, el cómo evaluar significa la construcción de encuestas, escalas de opinión y pruebas objetivas de información o preguntas abiertas de comprensión. Los instrumentos se construyen con el objeto de diferenciar el antes, el después o el proceso, el diagnóstico, las conductas de entrada y las conductas de salida, la comparación entre los niveles de entrada y salida. Todas estas medidas permiten obtener información en torno a los procesos e instituciones y sus proyectos.

Generalmente estos procesos de evaluación que son orientados desde fuera o ejecutados por quienes trabajan en la escuela, muy pocas veces desencadenan en cambios sustantivos. la mayoría de estos, en el mejor de los casos, únicamente fundamentan las necesidades de formación del profesorado.

Desde la perspectiva de la autoevaluación, el fin último de la evaluación no es necesariamente adjudicar una nota o una valoración cuantitativa a las prácticas, sino que consiste en reconocer las cualidades de un proceso o ente, e interpretarlas con un amplio y profundo sentido educativo.

La descripción de los hechos, trasciende la simple tabulación de los datos y permite la interpretación, la comprensión y la comparación y contraste de los mismos. Esta representación de los hechos, permite transitar a un segundo momento en el que la descripción adopta un nuevo sentido. Se trata de un proceso interpretativo en el que se utilizan elementos teóricos para analizar la experiencia. Al releer una crítica, la explicación del sentido de ésta se realiza sometiéndola a un análisis teórico permitiendo entender más allá de lo que se observa o distingue.

Finalmente, el aplicar un enfoque de autoevaluación a los procesos institucionales, se juzga como propuesta educativa. Su valor se determina utilizando criterios que no son posibles de generalizar. Dado que estos criterios no son universales, sino que se construyen en función de las particulares situaciones educativas que se definen en cada institución. No se describen y juzgan tal como sucede en el terreno de la evaluación cuantitativa, sino que, se describe profundamente el hecho, se interpreta con sentido teórico e inmediatamente después se juzga a partir de criterios.

En este tipo de evaluación, se aplican teorías, modelos y esquemas, tratando de distinguir lo relevante y lo latente, aquello que subyace, lo explícito y la huella. En tanto implica la participación de todos los actores de las instituciones los distintos participantes contrastan sus apreciaciones, razones y justificaciones, hasta compartir los significados que atribuyen a las acciones que describen. De este proceso colectivo de reflexión, los centros educativos deben sacar provecho, retomando las debilidades y asumiéndolas como oportunidades de mejora. La calidad, más que una cualidad, es un proceso, una cultura, instalarla, en las prácticas educativas de la región centroamericana es el reto.

Actividades de evaluación

- Explique, en forma breve y concisa: ¿Por qué se afirma que en el momento actual, el sistema educativo se ha convertido en un colaborador casi exclusivo de la estructura de producción, y ha disminuido prácticamente su autonomía y reducido su vocación humana y formadora de la ciudadanía. Señale 2 o 3 ejemplos propios de su país?.

- ¿Por qué se afirma en el documento, que la formación docente no debe descuidar la formación lingüística y discursiva del maestro y del estudiante?.

- Elabore un ensayo, donde se exponga la necesidad de formar para la ruptura.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

BLANCA

.

Presentación

En este capítulo se presenta una visión general de las políticas que deben orientar los planes y proyectos de la formación de docentes, tanto en el nivel nacional como regional, de igual forma se plantean temáticas relativas a la fundamentación curricular que debe sustentarla. Se consideran diferentes enfoques y temáticas relacionadas con el perfil docente que todo profesional de la educación debe conocer y analizar para dar sentido y orientación al quehacer pedagógico en el aula.

Objetivos

- Presentar información y analizar lo relacionado con el marco normativo, filosófico y curricular que debe orientar los procesos de formación de los maestros en Centroamérica.
- Brindar información sobre procesos de formación de formadores de docentes, a partir de premisas básicas orientadoras en el currículo.

Contenidos

3.1 Política y formación docente.

3.2 Base curricular

- 3.2.1. Fuentes teóricas del currículo

3.3 Base pedagógica y curricular

3.4 El perfil docente

- 3.4.1. Área académica
- 3.4.2. Área personal
- 3.4.3. Área laboral
- 3.4.4. Aspectos básicos del perfil docente

3.5 Formación de los formadores

- 3.5.1. Premisas para la formación de los formadores.

3.6 Actividades de evaluación

3.1. POLÍTICA Y FORMACIÓN DOCENTE

Considerando que las exigencias del desarrollo humano y económico en los países Centroamericanos son cada vez mayores, es necesaria la participación de hombres y mujeres en las actividades económicas, cada vez más complejas. También se requiere de mayor número de trabajadores cualificados y actualizados de acuerdo con los cambios científicos y tecnológicos. Faure y otros (1972, p. 82) expresa que: toda medida que tienda a favorecer el "despegue" económico, presupone un esfuerzo paralelo en el terreno de la educación.

En este ámbito, se consideran algunas de las estrategias y principios de política, establecidos por la UNESCO (1972) los cuales fueron aspectos fundamentales de cambios educativos que deberían desarrollar los países latinoamericanos, para orientar los procesos de reformas educativas en esa década. Por su contenido, profundidad y visión de futuro, recobran actualidad debido a que comprenden aspiraciones, que requieren de un trabajo integrado de la sociedad y de presupuesto acordes con las exigencias. En tal sentido se presenta a continuación el cuadro que contiene las estrategias y principios de política relacionados con la participación docente, basadas en los 21 puntos para la educación del siglo XXI, con el propósito de que su contenido se analice ampliamente y se valores su pertinencia y vigencia en relación con las demandas actuales.

Cuadro Nº 3

Estrategias para la educación y principios de política

Estrategias para la educación	Principio de Política
1. Diversificación de la enseñanza superior	La expansión de la enseñanza superior debe acarrear un amplio desarrollo de múltiples instituciones capaces de responder a necesidades colectivas e individuales cada día más numerosas.
2. Tecnología educativa	El efecto acelerador y multiplicador de las nuevas técnicas de reproducción y de comunicación es una condición primordial para la realización de la mayoría de las innovaciones.
3. Aplicación de nuevas técnologías	La aplicación amplia y eficaz de las tecnologías sólo es posible si se desarrolla, para acogerlas, en un vasto movimiento en el seno del sistema educativo.
4. Identidad de la función docente	La profesión docente no estará en situación de desempeñar su misión en el futuro, sino a condición de estar dotada y de dotarse a sí misma de una estructura mejor adaptada a la naturaleza de los sistemas de educación modernos.

Continuación cuadro No. 3

5. Formación de los enseñantes	Los educadores, una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de transformar las mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las profesiones, deberían ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más, sobre las funciones de instrucción.
6. Educadores convencionales y no convencionales	El desarrollo continuo del sector de la educación tiende a extenderla hasta alcanzar las dimensiones de una función de la sociedad toda, a la cual deben asociarse categorías cada vez más numerosas de la población.

Fuente: UNESCO, 1972.

Los principios de política planteados anteriormente, para su mayor profundidad y alcance, desarrollan recomendaciones que han constituido lineamientos importantes relacionados con los aspectos primordiales en beneficio de la sociedad y en igual forma promueven la planificación de cada uno de los sistemas educativos, como fuentes principales en el nivel latinoamericano favoreciendo: la calidad, la renovación curricular, las metodologías, tecnologías educativas, así como la formación y desarrollo profesional de los docentes y el respeto inclaudicable al derecho fundamental que tiene toda persona a la educación.

La calidad de la educación en todos los niveles educativos es uno de los objetivos y principales desafíos que se han propuesto las Reformas Educativas en el nivel centroamericano; en este proceso se requiere fortalecer procesos e indicadores como: acceso, cobertura, descentralización, participación de todos los actores, la inversión pública y privada y principalmente la formación inicial de docentes y en servicio. En este marco, cobra especial protagonismo los diferentes sectores sociales. De acuerdo con Nóchez (2000, p.26), existen algunos factores que influyen en la baja calidad de la educación, en la mayoría de los sistemas educativos; por su contenido e importancia para el análisis y comparación, se han adaptado los siguientes:

1. Atomización y dispersión de la oferta de la capacitación. Los procesos de capacitación que se realizan para los docentes en servicio y formadores de docentes, no generan procesos de desarrollo profesional**;** por lo que en muchos de los casos, se realizan con una visión inmediatista para resolver los procesos pedagógicos en el aula.

2. Bajos salarios en relación con el costo de vida. En América Latina, el salario de un docente al mes está por debajo de la satisfacción que debe tener el cumplimiento de sus necesidades básicas. Los bajos salarios están asociados a la poca valoración social que tiene el docente y lo obliga ejercer el pluriempleo, es decir, a trabajar en más de una jornada en el sector público y privado, lo que hace que disponga de poco tiempo para preparar sus clases y por ende en la mayoría de los casos, tenga que estar improvisando para ir saliendo del compromiso.

3.Ausencia de capacitación y/o formación especializada para directores y directoras de escuelas. El liderazgo y la capacidad gerencial del director es pieza fundamental en la buena

gestión de la escuela y para el logro de resultados; sin embargo, la mayoría de ellos ejercen dicha función sin haber tenido una preparación idónea para desempeñarse en el cargo. Muchos de ellos han ido aprendiendo, por acierto y error, cómo realizar una administración educativa de las escuelas, a lo largo de los años de servicio. Por otro lado, además de carecer de una formación idónea para ejercer el cargo, en el desempeño hay un predominio de funciones administrativas sobre las técnicas pedagógicas, lo que conlleva a la poca incidencia en la labor dentro del aula.

4. Carencia de vocación de los docentes. Existe una idea generalizada en muchos estudiantes que elegir la carrera docente es una gran ventaja por varias razones: no se lleva mucha matemática, es una carrera corta (3 años) y permite al graduarse combinar trabajo con otra carrera universitaria.

Desde esa perspectiva, muchos estudiantes ingresan a la docencia como un trampolín que les permitirá trabajar en una institución educativa y estudiar la carrera a la cual piensan dedicarse realmente de forma profesional. La situación anterior, refleja que no existe una verdadera motivación, vocación, pasión y amor para dedicarse a la docencia, estos docentes en su mayoría adoptan una actitud de conformismo y acomodamiento en sus prácticas pedagógicas.

5. Poca o escasa participación de los docentes como agentes protagónicos de cambio en la educación. A pesar de los esfuerzos realizados en el marco de las Reformas Educativas por su incorporación en las diferentes actividades relacionadas con el centro escolar, éstos no se consideran como sujetos, sino como objetos del cambio educativo, dado que tradicionalmente la mayoría de políticas educativas son implementadas sin habérseles consultado, ni mucho menos haber participado en el diseño de las mismas; esto ha traído como consecuencia resistencia a los cambios.

6. Predominio de paradigmas de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Todos los enfoques y metodologías que se han deseado introducir en el marco de la reforma educativa han tenido como principal obstáculo los paradigmas tradicionales de enseñanza aprendizaje, los cuales dan primacía a la centralidad del maestro: clase expositiva, transmisión de conocimientos, memorización y relación vertical entre docente y alumno. El paradigma de la clase frontal ha sido lo que ha predominado en la formación de los docentes y por ende es la que ellos han replicado en las aulas con sus alumnos por varias décadas. Por tanto, al querer introducir nuevos paradigmas orientados a revertir el proceso de aprendizaje tradicional, encuentra resistencia y oposición de parte de los docentes ya que les implica tener que cambiar y transformar sus prácticas educativas que de forma rutinaria han venido ejecutando.

7. Escasa actualización de los formadores de docentes. La mayoría de formadores de docentes que laboran en las instituciones que forman maestros aún no se han apropiado en profundidad, ni han asumido con propiedad los cambios impulsados por la reforma educativa, ni mucho menos los nuevos enfoques y metodologías que promueve la misma. A ello ha contribuido la modalidad de contratación (hora.clase); carencia de bibliografía actualizada y pertinente; no cuenten con un programa de formación –actualización y poco interés por su autoformación.

8. Carencia de un sistema de evaluación del desempeño docente. Una de las principales debilidades para garantizar la calidad de la educación en el aula por parte de los docentes, ha sido la carencia de sistemas de evaluación de desempeño docente, como un sistema que permita retroalimentar de forma permanente el desempeño del docente con los estudiantes dentro del aula, con el fin de retroalimentar para mejorar las fortalezas y superar las debilidades. La carencia de un sistema de evaluación del

desempeño del docente ha propiciado la mediocridad. El acomodamiento, rendir lo mínimo necesario, pues al final el aumento de salario llega casi automático a todos por igual, independien-temente de su buen o mal desempeño, desincentivando y desmotivando a los maestros exitosos.

10. Equipos y maquinarias obsoletos. Para la formación de los estudiantes, los docentes cuentan con equipos, maquinarias y materiales educativos que no están acorde con las exigencias del entorno nacional e internacional, para preparar a los estudiantes al mundo laboral de forma eficiente y eficaz. Si a esto añadimos que el material fungible y los recursos didácticos del que se dispone son escasos o muy limitados, las posibilidades de desarrollar procesos de aprendizaje de calidad son bastante bajos.

11. La no pertinencia del currículo nacional. Es importante señalar que si bien es cierto se da la orientación a los docentes sobre como se puede hacer la adecuación curricular al alumno y al contexto local, el maestro no sabe cómo hacerlo; ello debido a que ni en la formación inicial, ni en la capacitación en servicio se le ha preparado para tal fin.

12. Alta relación entre número de alumnos/maestro. Un logro importante de los Ministerios de Educación a partir de 1992, ha sido el aumento significativo de la cobertura, particularmente en la educación básica y en zonas rurales; sin embargo, el número de docentes que se han contratado en el mismo período no ha estado en relación en el número de estudiantes matriculados. Ello ha traído como consecuencia una alta tasa de relación entre el número de alumnos que debe ser atendido por un mismo docente, estimándose una relación promedio de 45 alumnos/docentes, lo que incide en su capacidad docente para dar una atención más personalizada, brindar un mejor seguimiento a cada estudiante y sobre todo, desarrollar metodologías participativas.

Para lograr la calidad de la educación, de forma integral y no aislada, supone asumir las siguientes políticas educativas:

- **Asignar de forma progresiva una mayor inversión en la Formación y Profesionalización de los Docentes.**

Los Ministerio de Educación dentro de su presupuesto anual debe ir incrementando de forma gradual y significativa un porcentaje para la formación y profesionalización docente. La asignación progresiva de una mayor inversión es fundamental para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa y lograr su sostenibilidad a largo plazo.

El apoyo técnico y financiero de los organismos de cooperación internacional debería estar orientado a fortalecer y potenciar los esfuerzos de los Ministerios de Educación y nunca a sustituirlos o suplantarlos.

- **Crear e implementar un Sistema Nacional de Formación y Profesionalización de los Docentes**

La creación de un Sistema Nacional de Formación y Profesionalización de los Docentes permitiría articular e integrar un programa de formación permanente de los docentes desde su formación inicial, su profesionalización y formación en servicio. Este sistema debería estar orientado al cumplimiento de los fines y objetivos de la educación nacional en un país determinado y a la integración de todos los esfuerzos impulsados por los sistemas educativos, evitando así la atomización e improvisación.

El Sistema Nacional de Formación y Profesionalización Docente debería comprender como sujetos de sus programas de formación a los formadores de los docentes, estudiantes en formación inicial, docentes en servicio, aspirantes a cargos de directores, subdirectores y asesores pedagógicos de los distintos niveles y

modalidades educativas. También para darle mayor credibilidad, se debería establecer un procedimiento para la acreditación docente que pueda homologar las capacitaciones y seminarios recibidos para la continuación de licenciaturas en educación o carreras afines en las universidades; además ganar créditos para ascender de categoría o para incremento de salarios; ello favorecería mucho el interés por la autoformación de parte de los maestros.

Formar equipos de facilitadores con docentes exitosos

Dado que obviamente existen docentes exitosos, es importante rescatar su experiencia y valorar la labor educativa que realizan día a día en el aula. Por ello, para la realización de las capacitaciones en servicio, deben formarse equipos de facilitadores con docentes exitosos, por nivel educativo, que puedan planificar, ejecutar y evaluar los procesos de capacitación a nivel de departamento, distrital o en el ámbito escolar Lo anterior no exime de que se pueda contratar profesionales de otras disciplinas con conocimientos, capacidades y habilidades que no son de dominio de los docentes y que vendrían a complementar el esfuerzo realizado por ellos.

Crear e implementar un Programa de Incentivos a los Docentes

Existe un reconocimiento de que el salario no es la única fuente de satisfacción laboral que puede tener el docente. Por ello es necesaria la creación de Programas de Incentivos para los docentes que incluya los siguientes incentivos:

a) Becas para continuar estudios superiores en el nivel nacional e internacional.
b) Realización de pasantías a nivel internacional.
c) Pago de prima por adquisición de vivienda.
d) Bono de ayuda por maternidad; fallecimiento de cónyuge, hijos y padres; matrimonio.
e) Canasta básica escolar para hijos que se encuentran estudiando.
f) Premio Presidencial a la excelencia docente (aula).
g) Subsidio al transporte.
h) Descuentos especiales en almacenes, farmacias, supermercados, ferreterías y restaurantes.
i) Acceso gratuito a lugares de recreación propiedad del Estado.
j) Becas de estudio para los hijos.
k) Dotación de canasta básica familiar (artículos de primera necesidad).
l) Paseos y convivíos recreativos e intercambios educativos y culturales de docentes entre departamentos.

Algunos de los incentivos deberían de otorgarse a todos por igual y otros deberían ganarse por méritos en el desempeño docente (a nivel individual o colectivo).

Diseñar e implementar un Sistema de Evaluación Integral del Docente

La calidad de la educación requiere también de un sistema de evaluación integral, en el nivel institucional y del docente, el cual debe promover la autoevaluación y la heteroevaluación, de todo el proceso pedagógico realizado a nivel de planificación y desarrollo curricular en el centro educativo, con el propósito de monitorear y retroalimentar constantemente, los diferentes procesos. La evaluación debe comenzar desde la formación inicial del docente, continuando en la capacitación en servicio y terminando en el desempeño del docente en la escuela y en el aula. Las personas responsables de llevar adelante la evaluación debería ser el director de la escuela, apoyado y acompañado por asesores pedagógicos, para garantizar la calidad técnica y su transparencia.

Sobre los puntos mencionados anteriormente, se puede afirmar que existen acciones orientadas a su cumplimiento. En tal sentido, a partir de 1996, en Centroamerica se han generado convenios y proyectos, por los Ministerios de Educación con organismos de apoyo, como la Coordinación

Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). En este marco cada país determina políticas y decretos que promueven el desarrollo de propuestas innovadoras, con el propósito de implementar acciones relacionadas con el apoyo técnico y financiero hacia los factores que elevarán la calidad de la educación.

De igual forma, las instituciones formadoras de docentes, también realizan esfuerzos para fortalecer los procesos pedagógicos y el mejoramiento de la educación superior; en tal sentido, de acuerdo con informes técnicos, la mayoría de los países centroamericanos están elevando la formación de docentes en el nivel terciario, lo cual implica mayor exigencia en el nivel de planificación, de desarrollo curricular, profesional y de gestión educativa.

Para el año 2001, la UNESCO planteó, recomendaciones sobre políticas educativas para el inicio del siglo XXI, de las cuales se presentan, a continuación, algunas relacionadas con la formación de docentes.

- **Aprendizajes de calidad y atención a la diversidad**: ejes prioritarios de las políticas educativas.

Recomendación. Transformar los procesos pedagógicos de forma que todos lo estudiantes construyan aprendizajes de calidad. Los procesos pedagógicos deben estar centrados en el alumno, utilizando una variedad de situaciones y estrategias para promover que todos y cada uno realicen aprendizajes significativos, participen activamente en su proceso y cooperen entre ellos.

- **Fortalecimiento y resignificación del papel de los docentes.**

Recomendaciones. Avanzar en la transformación de la formación inicial y en servicio de docentes, de manera que éstas superen la sobrecarga y fragmentación, se adecuen a las nuevas demandas de profesionalización y de desempeño, y se transformen en un proceso continuo ligado a lo que acontece en las escuelas. La formación docente inicial y en servicio ha de estar estrechamente articulada con la investigación sobre las prácticas educativas.

Recomendación. Crear las condiciones laborales necesarias para el buen desempeño de los docentes en situaciones difíciles, realizando estudios sobre los riesgos a que están expuestos en dichos contextos, propiciando el apoyo personal y colectivo de los docentes mediante su atención por parte de otros profesionales especializados, y otras medidas preventivas, como redes de apoyo entre escuelas, mejores lazos con la comunidad, intercambios y pasantías, con el fin de mejorar su desempeño.

Tal como se ha mencionado anteriormente, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), ha promovido la implementación de innovaciones e investigaciones pedagógicas en los proceso de formación inicial de docentes, asimismo ha contribuido para que los Ministros de Educación de los países centroamericanos, definan los desafíos, objetivos y prioridades educacionales (2000), para la orientación de las reformas. Seguidamente se presentan estas definiciones para su respectivo análisis e interpretación teórico- pedagógica.

Cuadro Nº 4

Cuadro comparativo sobre los desafíos y objetivos de la educación en el nivel centroamericano

Desafíos	Objetivos de cobertura	Objetivos de calidad
La educación como proceso institucionalizado o social, se constituye en eje central del desarrollo humano sostenible.	Promover la incorporación al sistema educativo a todas las mujeres y todos los hombres de la sociedad centroamericana, mediante la creación de oportunidades educativas en condiciones de equidad y con el apoyo de recursos nacionales e internacionales.	Incorporar la participación de las madres y los padres de familia, de los medios de comunicación, de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, como protagonistas de la acción educativa exitosa.
El derecho de la persona humana a ser protagonista de su propio bienestar y a contribuir con el de su familia y su comunidad, derecho que solo es posible satisfacer con el acceso exitoso a la educación.	Dar sostenibilidad al incremento de la inversión para proveer de infraestructura, recursos didácticos y tecnológicos a las instituciones educativas, para el logro de la permanencia y éxito de las niñas, niños y jóvenes en el sistema educativo.	Atender las demandas educativas de los sectores, más vulnerables mediante el desarrollo de programas y proyectos dentro de un marco de calidad, excelencia y equidad educativa.
La inversión sostenida que se haga en la educación reduce, significativamente, las inequidades sociales, económicas y culturales.	Profundizar en los proceso de descentralización educativa, fortaleciendo la participación de la comunidad educativa en la gestión escolar y de la sociedad civil organizada, con el fin de satisfacer mejor las metas de ampliación de los servicios educativos.	Alcanzar altos niveles de oportunidad de aprendizaje para todos los estudiantes como el esfuerzo sostenido orientado a establecer una educación de calidad con equidad.
La necesidad de realizar esfuerzos nacionales para incrementar la inversión en todo el sector social, como requisito primario para que la inversión creciente en educación, produzca los resultados esperados por la sociedad.	Ampliar la cobertura educativa de la población indígena y rural, fortaleciendo los programas de educación bilingüe intercultural y atendiendo a grupos relevantes y a poblaciones con necesidades educativas especiales.	Mejorar el proceso educativo en el aula y en la escuela, con la incorporación de currículos pertinentes y recursos tecnológicos y con el fortalecimiento de la mediación pedagógica, inspirada en principios democráticos e innovaciones metodológicas.

Continuación Cuadro No.- 4

Desafíos	Objetivos de cobertura	Objetivos de calidad
La diversificación de las oportunidades educativas, formales y no formales se torna imperativo en cada una de las naciones centroamericanas y en la región, para atender a los distintos grupos de población por medio de ofertas educativas de calidad con equidad.		Mejorar el desempeño de los docentes, por medio del fortalecimiento de la formación inicial y la capacidad en servicio, la valorización social de su profesión y el establecimiento de sistemas de medición e investigación, basada en estándares de calidad. Promover el desarrollo de programas de alfabetización, dando prioridad a la mujer y a las poblaciones indígenas, rurales y suburbanas, para elevar sus niveles educativos.

Los desafíos presentados por la CECC, constituyen los grandes retos a resolver por cada uno de los países centroamericanos en el área de educación; en este marco se definen las prioridades relacionadas con la cobertura y calidad de la educación, lo cual está íntimamente relacionado con la formación y desarrollo profesional de los docentes, para mejorar permanentemente los servicios educativos. De igual forma se han determinado estrategias nacionales relacionadas con la inversión pública y la ejecución de políticas sociales y educativas.

Lo anterior es determinante para generar en el nivel nacional y centroamericano procesos de revisión pedagógica, administrativa y curricular de los sistemas educativos, con el fin de redefinir prioridades relacionadas con el mejoramiento de la calidad educativa o de los sistemas educativos nacionales.

Los planteamientos de política determinados por la CECC y la UNESCO, son referencias relevantes para orientar la mejora cualitativa de la educación y de la formación docente, en los diferentes países centroamericanos y latinoamericanos. Con esto contribuyen a la determinación de políticas educativas, que den respuesta a las demandas de: cobertura, atención integral de los educandos, fortalecimiento curricular, y desempeño de docentes entre otros. En tal sentido los países deberán considerar las estrategias siguientes: inversión en educación, fomentar la participación social, descentralizar la educación de tal forma que se involucre a los diferentes actores y sectores en los programas y proyectos educativos, de acuerdo con las demandas y necesidades de la población.

3.2. BASE CURRICULAR

En primer lugar precisa definir en qué consiste una teoría educativa y cuáles son sus rasgos característicos para el diseño del currículo. Esta constituye la elaboración intelectual que incorpora, articula y desarrolla un conjunto de categorías, conceptos y principios científicos para explicar los hechos y procesos educacionales y orientar una acción razonada y fundamentada sobre ellos.

Cada sociedad impregna a la teoría su dimensión histórica, lo que permite entenderla como una expresión de las ideas de su tiempo. Tales ideas son de orden filosófico, científico, tecnológico, político, cultural, económico y valorativo. Estas ideas se desarrollan y transforman en medio de la dinámica de contradicción y acomodación propia de todos los procesos históricos y sociales.

Una teoría educativa y pedagógica, surge de un conjunto de fuentes en las que se cristaliza el pensamiento y la acción de la humanidad, en su devenir histórico. Sobre esta teoría se edifica el sistema particular de concepciones y prácticas propias de los actores sociales de un tiempo y un lugar determinados. La teoría educativa y pedagógica es, por tanto, un proceso de construcción social, con dimensión histórica y de carácter científico. Ello conlleva algunas características: se basa en los avances globales de la humanidad, incide en un contexto determinado, se proyecta de modo prospectivo, es siempre perfectible.

El currículo, no es más como dijera Bobbi (1994, p. 25) que “la racionalidad de la práctica educativa de cara al logro de determinados resultados de aprendizaje, con el fin de que las nuevas generaciones de alumnos adquieran las capacidades necesarias para desempeñarse con efectividad en un tiempo y en una sociedad determinada”, en otras palabras, una especie de representación simbólica de la sociedad, a la que la escuela recurre para cumplir con la función educadora de las nuevas generaciones, tal como lo expresa su acepción latina “Curriere”, según la cual, el currículo es el conjunto de estudios o plan que conducen la enseñanza.

El currículo, entonces, es una representación que adquiere sentido a partir de unos objetivos, contenidos y normas del proyecto de sociedad que aspiramos a construir, y como proyecto explícita las intenciones y el plan de acción, que integra en un proceso globalizador las distintas actividades educativas a ser desarrolladas por la institución escolar en cada uno de sus distintos niveles y grados.

Como proceso, el currículo no es una actividad individual, sino el resultado del esfuerzo de los diversos grupos sociales, por encontrar las maneras más idóneas de orientar el desarrollo individual y colectivo de cada uno de sus miembros, de manera que sean capaces de asimilar la experiencia culturalmente organizada que favorece su integración social activa al seno de la misma.

Para el diseño curricular se requiere incorporar la fundamentación teórica, tomando como base las fuentes correspondientes a la educación, para determinar el lineamiento pedagógico que operativizará el currículo en su aplicación en los diferentes niveles y modalidades educativas. La fundamentación curricular orienta sobre el tipo de ciudadano a formar y por consiguiente la formación del docente que se requiere para la formación de estos ciudadanos, en tal sentido que los planes y programas de la formación de docentes deben diseñarse en coherencia con la base curricular del sistema educativo.

El proceso de diseño curricular debe realizarse, con la participación de los actores involucrados: docentes, estudiantes, asesores pedagógicos, técnicos especialistas en diseño curricular, comunidad; de igual forma en el diseño del currículo de la formación inicial de docentes, deben intervenir además de estos sectores, los docentes formadores y estudiantes, actores principales del proceso educativo.

A continuación se presentan las fuentes principales que comprende el currículo de la Educación en un Sistema Educativo. Se toma como ejemplo lo propuesto por el Ministerio de Educación de El Salvador (1997, p.22).

3.2.1. Fuentes teóricas del currículo

Fundamentado en la teoría educativa y pedagógica, el currículo se alimenta de un conjunto de fuentes correspondientes a dominios de las ciencias como son: la filosofía y epistemología, la psicología, la sociología, la antropología y la biología.

En la filosofía se inspira fundamentalmente su concepción del hombre, la sociedad y la naturaleza; en la epistemología, la teoría y los caminos del conocimiento; en la psicología, principalmente las adquisiciones científicas sobre el desarrollo evolutivo del ser; en la sociología, la comprensión objetiva del sistema de relaciones socio-económicas en que está inmersa la persona; en la antropología, los avances en el análisis del microcosmos y la identidad cultural del ser en su colectividad; y en la biología, el proceso general de crecimiento de la persona.

Cuadro Nº 5

Cuadro sinóptico sobre las fuentes curriculares

Fuente	Caracterización
Filosófica	▪ Caracteriza al ser humano como un ser integral, histórico, social y teleológico, de lo que derivan las constantes humanas del pensar, sentir y actuar ▪ En lo teleológico, incorpora finalidad, objetivo e intencionalidad a su actuación y estructura una concepción del mundo, de sí mismo, su vida y su medio natural y socio-cultural. ▪ Es integral, pues en su configuración se amalgaman variables de orden biológico, psíquico y social. ▪ Es social, pues se desarrolla en una red de relaciones con sus semejantes de las que se nutre su humanización y personalización. Al sentir, su mundo interno vive las insatisfacciones y frustraciones de su relación consigo mismo y con su entorno. Al actuar, refleja la estructura y contenido de su pensamiento, así como la dinámica de su mundo interno. Se manifiesta por medio de sus capacidades, habilidades, destrezas y actitudes construidas en el proceso de interacción con su mundo externo.

Continuación Nº 5

Fuente	Caracterización
Epistemológico	Desde el punto de vista de epistemológico, la teoría curricular concibe el conocimiento como un proceso dialéctico de relación intransferible entre el sujeto y el objeto, en él actúan mediaciones vivenciales de orden psicológico, ideológico, socio-económico y cultural. Ello supone algunas características importantes para la concepción y la práctica curriculares: - El conocimiento es construido por el sujeto y no puede ser transferido por terceros. - Es, a la vez, un hecho singular (personal) y social. Singular, pues es generado por cada individuo. Social, porque el individuo tiene una dimensión histórica y socio-cultural y se alimenta de la interacción con una sociedad determinada. - Es por naturaleza perfectible e inacabado. Se desarrolla y transforma al tenor de las interacciones del ser con su mundo. De lo anterior se desprende la concepción constructivista del aprendizaje, pilar de la teoría pedagógica que sustenta el currículo nacional, lo mismo que el énfasis en el doble objetivo de aprender a aprender y de enseñar a aprender.
Psicológica	- La repercusión de las experiencias educativas sistemáticas sobre el crecimiento personal de los individuos, está fuertemente condicionada por el nivel de su desarrollo evolutivo (o estadio de desarrollo) - En cuanto a estructura, organización mental y psicomotricidad se refiere, cada estadio de desarrollo, con mínimas variaciones, caracteriza de modo similar a los individuos que por él transitan - Los nuevos aprendizajes se realizan sobre la base de la experiencia previa. La persona inicia cada aprendizaje a partir de las ideas, conceptos, representaciones, y conocimientos construidos en su experiencia anterior. - El potencial de aprendizaje de cada ser está condicionado por la articulación que se dé entre su estadio de desarrollo evolutivo, la recuperación de sus experiencias previas y, sobre esta base, su actividad protagónica como constructor de su propio proceso de conocimiento.

Continuación Cuadro No. 5

Fuente	Caracterización
Sociológica	La sociología, en combinación con la economía, enriquece el conocimiento de la dimensión social del ser. Así, permite comprender que las concepciones, los conocimientos previos y las necesidades educativas de la persona, entre otros aspectos, están influenciados por el lugar que ocupan en la red de relaciones económicas, políticas y propiamente sociales. Sin embargo, existen condiciones relativamente homogéneas para todas las personas y para grupos de individuos caracterizados económica y socialmente de la misma manera. Tales diferencias y semejanzas deben ser consideradas en el proceso educativo-pedagógico como un insumo básico para su organización. Si las necesidades educativas tienen un margen de variabilidad, el principio de significación y pertinencia de los aprendizajes se subordina a tales necesidades. Es decir, que aquello que para algunos individuos pueda ser significativo y pertinente, no necesariamente lo es para otros. En esta medida, la respuesta a las necesidades educativas se traduce en una búsqueda dinámica de significación y pertinencia de los aprendizajes, lo que implica introducir en la teoría y práctica curriculares, el principio de flexibilidad.
Antropológica	Complementariamente, la incorporación es necesaria para fortalecer en la formación el desarrollo indispensable de la identidad cultural de los conglomerados específicos y de la nación entera. La valoración de la cultura propia, coadyuva al crecimiento de la auto-estima y permite la asimilación crítica de otros valores culturales, científicos, tecnológicos y sociales de carácter universal.
Biológica	El crecimiento de la persona responde a reglas de la naturaleza; sin embargo, está influido por las condiciones sociales, económicas y culturales de vida de cada persona. A su vez, el crecimiento, la salud y la nutrición, inciden en el desarrollo psíquico, psicomotor y en los aprendizajes. Si bien es cierto que la educación no tiene en sus manos la resolución de condiciones que exceden en mucho su esfera de acción, ésta tiene la oportunidad de incidir favorablemente en la promoción de alternativas favorables, a condición de incorporar en su visión y su práctica las variables del contexto al que pertenecen los sujetos.

Considerando que las fuentes constituyen la concepción antropológica, sociológica, psicológica, epistemológica y filosófica que fundamenta el currículo para los diferentes niveles y modalidades de un sistema educativo, cada país debe adecuarlo a su realidad cultural y o su contexto social; esta fundamentación debe ser incorporada por los formadores en el diseño curricular de la formación docente, enriqueciéndolo con nuevos enfoques y profundizando en los planteamientos pedagógicos y antropológicos, lo cual implica que éste debe ser actualizado permanentemente, en correspondencia con los avances científicos y tecnológicos.

En tal sentido las fuentes orientarán al diseño de fines, contenidos, objetivos, estrategias de trabajo, procesos pedagógicos y metodológicos para la formación docente. Todo este proceso debe fortalecerse con las innovaciones curriculares resultantes de procesos de investigación, con el fin de que los nuevos profesionales de la educación se formen con las competencias y cualidades requeridas para un mejor desempeño docente.

Para mayor enriquecimiento y análisis de la fundamentación planteada que debe considerar toda carrera profesional, se adopta de Mora y Vargas el diagrama que comprende los aspectos básicos de todo enfoque curricular, como parte del análisis fundamental que debe considerarse para diseñar un plan de estudios, el cual se presenta a continuación:

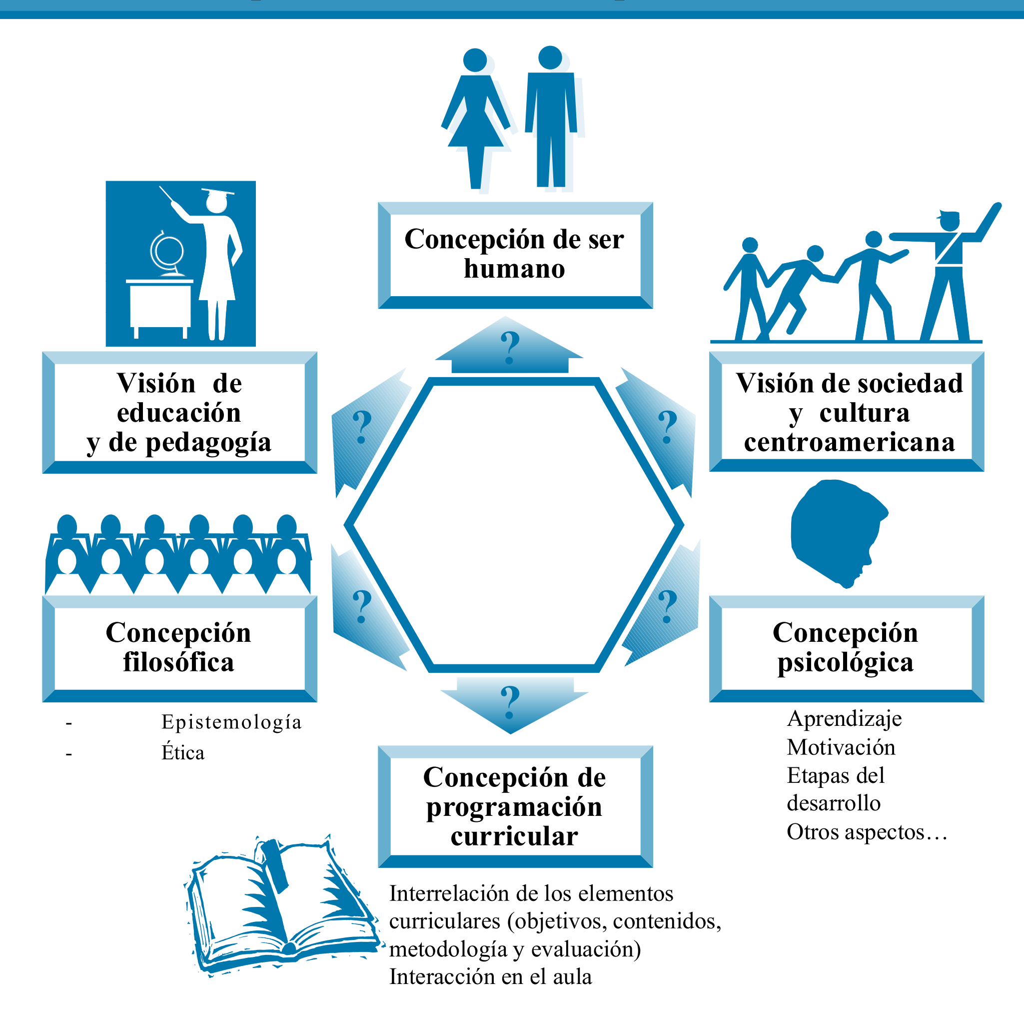


Figura N° 3

Adoptado el perfil académico profesional (1999, p 28) Ana Isabel Mora y María Eugenia Vargas.

3.3. BASE PEDAGÓGICA CURRICULAR

Los desafíos cada vez más complejos que enfrentan los grupos sociales ponen al conocimiento en la condición de un bien necesario; en tal sentido se debe posibilitar una relación democrática entre conocimiento y sociedad así como mejorar cualitativamente las concepciones y las prácticas pedagógicas.

Tradicionalmente se considera el aprender como la aplicación de un conjunto de proposiciones y teorías correctas que contienen descripciones acabadas de los fenómenos congruentes con los ámbitos de práctica, lo cual significa enseñar contenidos e informaciones que representan una realidad sin llegar a recrear la realidad misma. En esta situación el mensaje pedagógico no tiene significado para los estudiantes y no se adecua a las condiciones cambiantes de la realidad social en la cual se desempeñará el docente.

En tal sentido es importante caracterizar a la enseñanza y al currículo; es decir, los contenidos y el análisis de la práctica educativa, cobrando importancia el currículo real y las expectativas curriculares que conforman el quehacer pedagógico en el marco de la institución educativa y la comunidad. Al respecto Sacristán y Pérez (1998, p. 242); consideran lo siguiente:

- Diseñar el currículo es darle forma y sentido, al tiempo que se le dota de contenido, si se diseña allí donde se decide y se construye, naturalmente puede hablarse de ámbitos o niveles de diseño referido a los agentes que lo deciden.

- El político cuando regula el currículo de todo un tramo de escolaridad, hace un diseño que implica unas operaciones determinadas. Los autores de un material didáctico – un libro- una película o un programa de ordenador – realizan un diseño cuidadoso de componentes, secuencias de contenido, ejemplificaciones, ilustraciones, selección de actividades que se sugieren.

- El centro que elabora un proyecto da coherencia a su labor, estableciendo líneas metodológicas para todos los profesores, por ejemplo creando un clima y coordinando a éstos, también diseña la práctica curricular.

- El profesor que prepara un plan para un curso, un trimestre y una jornada escolar, o cuando construye materiales propios sobre una unidad didáctica y prevé su uso.

En el nivel centroamericano se desarrollan diferentes grados de concreción curricular; el primero, emanado por la entidad rectora de la educación como son los Ministerios de Educación que determinan los fines de la educación y los mínimos de la enseñanza para los diferentes niveles y modalidades educativas; el segundo nivel lo constituyen los planes y programas de estudio los cuales son desarrollados por los Ministerios de Educación y las instituciones formadoras; el tercer nivel de concreción corresponde a los docentes, que son quienes desarrollan el currículo prescrito y otros actores que participan en el diseño de libros de texto, como apoyo al currículo.

De igual forma en lo relacionado con cambio y al currículo Sacristán y Pérez (1998, p. 154) expresan que para comprender el currículo real, es preciso trascender y relativizar su dimensión considerando el análisis de las condiciones del medio, el ambiente, arquitectura, mobiliario y espacio, así como la vida social del

aula, las relaciones profesor alumno, los métodos educativos, el tipo de comportamiento que exigen las tareas pedagógicas que realizan los estudiantes, la estructura de funcionamiento del centro educativo.

En relación con el conocimiento, capacidades y valores sociales que comprende la formación de los docentes, es necesario considerar de acuerdo con Angulo (1993), el principio social, el cual se fundamenta en el desarrollo del compromiso con la justicia, la equidad y la participación comprometida, en la extensión y realización de la educación democrática.

En el marco de todo diseño curricular se analizan los diferentes enfoques en su propósito y finalidad, considerando los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales; este análisis permite dimensionar sobre la evolución en las diferentes teorías del aprendizaje, concepciones pedagógicas y visión de la formación de los docentes. En este contexto, cobran importancia los enfoques siguientes: Racionalismo Académico, Proceso Cognitivo, Tecnológico, Humanistas, de Restauración Social.

Con el propósito de orientar el diseño curricular y las prácticas pedagógicas de los formadores, se presenta una síntesis de los aspectos principales que caracterizan los enfoques modernos; en tal sentido se retoman tres de ellos para su análisis, interpretación teórica y aplicación práctica en el ejercicio docente.

La adopción de estos enfoques permitirá a los maestros formadores, revisar permanentemente su práctica pedagógica y reorientarla, asimismo les permitirá revisar y actualizar el enfoque y planes de estudio de las diferentes carreras de profesorado.

Al analizar cada uno de estos enfoques, se advierte su particular importancia en los procesos educativos; por esta razón, los sistemas educativos deben propiciar la aplicación de estos enfoques en forma complementaria o con mayor énfasis en uno de ellos, dependiendo del tipo de profesional que requiere la sociedad.

Cuadro Nº 6

Características de los enfoques modernos del currículo

Currículo como proceso cognitivo

Descripción	Promueve el desarrollo de las operaciones intelectuales fundamentándose en teorías cognoscitivas del aprendizaje y en la psicología genética de Piaget. Privilegia de manera sistemática y evolutiva el desarrollo al máximo de las capacidades y la adquisición de aprendizaje significativo y el individual.
Educando	Construye su aprendizaje y adquiere comprensivamente conceptos, procedimientos y valores relacionados con otros aprendizajes previos y los emplea para organizar y comprender con sus propios medios y formas de aprender.
Educador	Organiza secuencias de contenido que facilita la adquisición de conceptos, procedimientos y valores. Se basa en las estructuras de conocimiento de los educandos y busca el desarrollo máximo de sus potencialidades.

Continuación Cuadro Nº 6

Enseñanza-aprendizaje	Se centra en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, tratando de promoverle al máximo sus potencialidades y el logro de los objetivos fundamentales obligatorios y complementarios expresados en los programas de estudio y las expectativas de los educandos; el aprendizajes se relaciona con la existencia de conocimientos previos que tiene el alumno y que le permite organizar el nuevo conocimiento en función del anterior, para darle significado y facilitar su recuperación y uso.
Contenido	Son adquiridos, organizados y estructurados para asegurar su profundización con el propósito de emplearlos significativamente, de acuerdo con la situación del educando. Se innova utilizando el análisis de contenidos para organizar secuencias pedagógicas, en el caso de los conceptos, y análisis de tareas, en el caso de los procedimientos.
Recursos de aprendizaje	Relaciones con las estructuras cognitivas que los alumnos presentan. Se innova empleando medios que favorecen el aprendizaje, se eligen y organizan según los principios del aprendizaje significativo.
Planificación	Desde la perspectiva del estadio del desarrollo en que se encuentran los educandos. Considera estructuras cognitivas, procesos, instrumentos de adquisición, procesamiento y producción de información.
Evaluación	Evaluación permanente desde la perspectiva del avance de cada educando, tanto desde los logros propuestos como del crecimiento y desarrollo de sus estructuras cognitivas. Privilegia la adquisición de estrategias mentales que permiten aprender a aprender más que la acumulación de contenidos. Se evalúan preferentemente los procesos.

Currículo Tecnológico

Descripción	Enfatiza la correcta selección y organización de los medios como factor crítico de aprendizaje y solución eficaz de los problemas curriculares. Aplica la teoría de sistemas al campo pedagógico. Promueve la innovación pedagógica, el perfeccionamiento docente y la incorporación de recursos educativos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la individualidad de la enseñanza.

Continuación Cuadro No. 6

Educando	Uso adecuado de la tecnología para buscar un nuevo conocimiento que incrementa al que ya se tiene. Utiliza las fuentes, las formas y medios técnicos más apropiados para tener acceso al acervo cultural, científico y tecnológico, a través de laboratorios y talleres (actuación, cine y t.v. arte, etc. Conoce y emplea la tecnología para facilitar la transferencia de conceptos, procedimientos y valores al alumno. Organiza los medios y las formas de transmisión que facilitan y refuerzan el aprendizaje y se prepara para ello.
Educador	Busca involucrar todos los sentidos del alumno para facilitar el aprendizaje. Enriquece la transferencia de conocimientos mediante estímulos visuales, sonoros y el empleo de materiales y tecnologías diversas, especialmente la informática. Ingresa a redes universales de información y de organización del saber.
Enseñanza-aprendizaje	Se potencia por la información que proviene de fuentes diversas y a la que accede mediante metodologías activas. Se genera tanto a partir de la enseñanza colectiva como de la auto-instrucción, desde una perspectiva que garantiza el dialogo entre la tecnología y la cultura.
Contenido	Son agrupados para favorecer la innovación de la enseñanza en el trabajo con grupos numerosos de alumnos. Se innova creando unidades de aprendizaje, sistemáticamente organizadas, que facilitan el trabajo individual, el intercambio grupal de experiencias y la autoinstrucción.
Recursos de aprendizaje	Son de una amplia variedad y se eligen para potenciar la transferencia de conocimientos y permitir el autoaprendizaje. Se innova empleando tecnologías de manejo y utilización de información, especialmente en medios audiovisuales y electrónicos.
Planificación	Planificación de los mejores medios de apoyo para el tratamiento de los contenidos propuestos, teniendo en cuenta las necesidades y capacidades de los alumnos
Evaluación	Permanentemente orientada a medir cantidad y calidad de los aprendizajes. Se expresa como conductas operativas observables con el objeto de asegurar la adquisición de contenidos que permiten los requisitos mínimos de egreso y la obtención de las capacidades que demuestran el logro de los objetivos generales de cada nivel de enseñanza

Continuación Cuadro No. 6

Currículo como Restauración Social

Descripción	Considera al currículo y a la escuela como los medios a través de los cuales los estudiantes aprenden a enfrentar los desafíos sociales. Prioriza las necesidades sociales sobre las individuales. Busca el desarrollo de la conciencia social y el compromiso con la justicia, haciendo del centro educativo un lugar de diálogo, enfatizando en los valores y la cultura. Corresponde a la resolución de problemas sociales.
Educando	Interactúa con el medio social, viviendo y valorando experiencias significativas de interrelación con otros, las que, junto con permitirle entender e interpretar su realidad social, lo proveen de medios y le sugieren formas de intervenir positiva y creativamente.
Educador	Busca desarrollar la conciencia social del alumno y su compromiso con valores humanos y cívicos, para formar una persona agente de cambio y promotora de la justicia y la equidad.
Enseñanza-aprendizaje	Se orienta a subrayar los elementos conceptuales, procedimentales y axiológicos que permiten al alumno incorporarse reflexivamente a su entorno social y ser un agente de transformación positiva en él. Implica la adaptación participativa a un entorno social con valores y normas positivas, que el alumno desea adquirir al tiempo que adquiere el conocimiento y los medios para mejorar y contribuir al cambio positivo del entorno.
Contenido	Problematiza la realidad social y se elige para desarrollar el compromiso social del alumno Se innova incorporando el estudio de casos y la resolución de problemas relativos al comportamiento social guiado por valores humanos, coherentes con la ética, la moral y la cívica.
Recursos de aprendizaje	Empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen relación con equipos y materiales considerados de relevancia social, ya sea en su dominio o en su conocimiento. Se innova seleccionado medios que faciliten el dominio de equipos e instrumentos relevantes en lo social, promoviendo su uso racional y fundado en el compromiso con el bien común, la solidaridad y la justicia.
Planificación	Actividades que enfrenten a los actores del proceso con la vivencia de su propio grupo de pares y/o con situaciones sociales relevantes, en las cuales pueden evidenciar se adhesión a los valores propuestos. Aplicación que incluye la vivencia de experiencias de proyección social del centro educativo y la comunidad circundante, proporcionando un contexto donde los alumnos pueden reflejar aptitudes que evidencien su adhesión a los valores de solidaridad y justicia.
Evaluación	Evaluación permanente de los actores del proceso, que implica interpelaciones a su grado de adhesión a los valores explicitados como componentes del currículo de cada institución educativa.

Adaptado de Pérez 1991, p.78.

El contenido presentado en el cuadro No. 6, describe en forma sintética los tres enfoques; cada uno de los cuales comprende su propia caracterización; por lo tanto pretenden desarrollar orientaciones básicas que se consideran relevantes para la formación de los futuros docentes y el alcance de sus objetivos Así, el enfoque cognitivo se centra en el desarrollo de las diferentes capacidades cognoscitivas, privilegiando la adquisición de estrategias mentales para el aprendizaje permanente, como un proceso importante en la vida de toda persona.

El enfoque tecnológico promueve el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje, por medio de la adecuada utilización de los recursos educativos, facilita la información por diversas fuentes y la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje aplicando las tecnologías curriculares innovadoras (TIC).

El enfoque como restauración social, enfatiza en la formación de la persona, hacia el desarrollo de una conciencia social que le permita identificarse con las diferentes problemáticas y contribuir a la solución de los mismos.

3.4. PÉRFIL DOCENTE

En el contexto del mejoramiento de procesos curriculares de formación docente, en el nivel centroamericano, se han realizado esfuerzos para elevar la calidad de la educación. Para apoyar este esfuerzo, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), ha orientado el diseño y actualización de perfiles docentes y de planes de estudio del profesorado en Educación Básica, tomando como base procesos de diagnóstico de los seis países de la región, para determinar el perfil del docente tanto en el ámbito centroamericano, como en el nivel nacional.

En este proceso se evidencia la necesidad de incorporar en las políticas educativas innovaciones en cuanto a concepciones curriculares, enfoque y filosofía de la formación de docentes así como la identificación de un perfil profesional acorde con las necesidades y expectativas de los cambios sociales, científicos, culturales y pedagógicos.

El perfil marco centroamericano y el perfil nacional, diseñado por expertos especialistas en las diferentes áreas curriculares se fundamenta en concepciones básicas y áreas. De acuerdo con Mora y Vargas (1999, p. 28) un perfil académico profesional, constituye el eje orientador del plan de formación de la carrera y es a su vez el parámetro para evaluar el plan de estudios. También responde a un enfoque curricular y comprende la posición teórico-práctica que adopta el Sistema Educativo y las instituciones formadoras, para plantear la oferta de formación docente a implementar.

Considera las políticas educativas, y los fundamentos curriculares de la educación nacional, la base teórica que presenta las concepciones de ser humano, sociedad, proceso de enseñanza y aprendizaje, cultura, filosofía, psicología, educación, pedagogía y planificación curricular, las cuales se describen sintéticamente a continuación:

- El **Ser Humano** se concibe como un ser biopsicosocial, valorativo, creativo, con inteligencia, libertad y autonomía; necesidades materiales, sociales y espirituales; con intereses, aspiraciones y expectativas; capaz de enfrentar retos, proponer soluciones y aceptar cambios; con conocimiento de sí mismo para proyectarse en busca del bien común y en la medida en que comparte su ser, cree y se desarrolla integralmente.

- La **Sociedad** se concibe como un conjunto de personas con derechos, obligaciones, necesidades e intereses, cuya base fundamental es la familia con similitud de características lingüísticas, culturales, étnicas, políticas y económicas, que trabaja por el bien común y el mejoramiento sostenible de la calidad de vida.

- **Cultura** como la expresión de la originalidad y de la libertad de cada comunidad y pueblo, que se manifiesta en su producción material e inmaterial.

- **Concepción filosófica** del docente formador de formadores. Es la que promueve a un ser humano crítico, investigativo, reflexivo y que asume el saber como búsqueda constante de la verdad.

- **La Concepción Psicológica** considera al ser humano como una persona equilibrada mental y emocionalmente, en constante desarrollo y evolución, capaz de seleccionar su aprendizaje en función de sus intereses, aptitudes, actitudes, habilidades y experiencias que le proporciona su medio.

- **Educación y Pedagogía:** proceso social, dinámico, permanente y transformador que tiene como finalidad la realización plena del ser humano, por medio del desarrollo de la inteligencia, la creatividad, el interés científico y tecnológico, el desarrollo físico y espiritual y la práctica del trabajo productivo.

- La **Planificación Curricular**, se concibe como un proceso de concreción flexible y evaluable que parte de necesidades reales, basándose en el humanismo, constructivismo y otras teorías pedagógicas, las cuales orientan las actividades del proceso educativo que se transforman en experiencias significativas, por medio de la utilización de métodos y técnicas apropiadas para el logro de objetivos.

Para el diseño de un plan de estudios es indispensable la determinación del perfil del egresado de acuerdo con las habilidades, competencias y áreas en las que se desempeñará el profesional. En ese marco Mora y Vargas (1999, p. 32) han elaborado una guía para el diseño del perfil académico profesional, la cual comprende las áreas indispensables para la formación del profesional: académica, laboral y personal. Esta guía orientó el diseño de los perfiles del docente de: educación primaria o básica y del formador de docentes de cada uno de los países centroamericanos, así como del perfil marco.

Considerando que la guía es comprensible y completa en su contenido, se adopta para su estudio y análisis teórico, la cual se presenta a continuación.

3.4.1. Área académica

Incluye aspectos acerca de formación científica, técnica e instrumental que le permitan al profesional enfrentarse al mundo del trabajo y competir en el mercado laboral; en ella se consignan los conocimientos y las habilidades que debe adquirir un profesional en el transcurso de la carrera.

En cuanto a conocimientos Woolfolk (1990), resalta dos dimensiones: el conocimiento declaratorio que se refiere a información verbal, es decir, el conocimiento relacionado con los hechos, conceptos o principios. La otra dimensión que distingue es el conocimiento de estrategias, aplicación y manipulación del conocimiento declaratorio.

Villarini (1996), considera además de estas dos categorías, el conocimiento actitudinal y el metaconocimiento. El primero de éstos se refiere al aspecto cognitivo que está presente en fenómenos afectivos como los sentimientos, los intereses y los valores. El metaconocimiento se

refiere a las ideas y actitudes que se tienen acerca de nuestro propio pensamiento y, a las destrezas para examinarlo. Al respeto, el autor distingue tres aspectos: la habilidad para organizar, examinar y controlar el pensamiento; reconocer que las ideas en el ser humano están condicionadas socialmente y, la lógica que se usa para evaluar los productos mentales.

Algunos autores utilizan los términos habilidades y destrezas como sinónimos; para otros la destreza es un tipo de habilidad maestral. Para efectos de esta guía se distinguen tres categorías de habilidades: las cognitivas, las motoras y las sociales. En cuanto a las cognitivas se refieren a las habilidades que les permiten a las personas utilizar símbolos y comunicarse, así como mejorar los procesos de aprendizaje. En las habilidades motoras se pueden distinguir dos componentes el conocimiento de lo que hay que hacer y la práctica física que hace fluidos los movimientos. Las habilidades sociales son las que permiten al individuo convivir armoniosamente en sociedad.

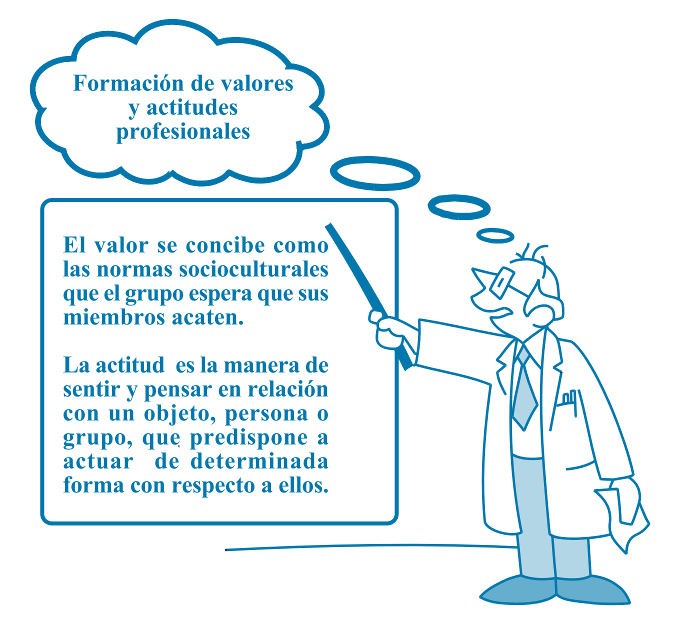
Para la determinación de los conocimientos y las habilidades se puede orientar elaborando preguntas de aspectos relevantes que abarquen diferentes formas de organizar el contenido; tales como:

- La disciplinaria, contempla el cuerpo de conocimientos y procesos propios de un área del saber.
- La multidisciplinaria, se refiere al conjunto de temas, problemas o asuntos que se estudian simultáneamente, desde diversas perspectivas que ofrece una disciplina.
- La instrumental, contempla el cuerpo de conocimientos y procesos que constituyen las herramientas para competir en el mercado laboral.
- La visión prospectiva de actualización, consiste en inferir qué conocimientos y procesos se podrían requerir para estimular el desarrollo científico, tecnológico y laboral de la disciplina.

3.4.2. Área personal

En esta área se presentan los valores y las aptitudes que dictan tanto la sociedad como la institución educativa, para un adecuado balance del desarrollo académico, personal y laboral del profesional.

Valores y actitudes



Adoptado el perfil académico profesional (1999, p 28)
Ana Isabel Mora y María Eugenia Vargas.

El valor y la actitud se relacionan. En este sentido, los valores que posee una persona determinan sus actitudes. Estos los inculcan la familia, la comunidad y la educación sistemática, a través de toda la vida del individuo.

Para la elaboración del perfil académico profesional, es necesario determinar los valores y las actitudes relevantes para el grupo profesional específico. Cabe aclarar que algunos valores y actitudes son requeridos por cualquier grupo profesional; por ejemplo, la responsabilidad, la honradez y el respeto, entre otros valores que a su vez son también inculcados en lo familiar. Para la elaboración del listado de los valores y actitudes se recomienda iniciar con aquellos que son comunes para cualquier profesional y enfatizar los específicos de la carrera.

Los valores y las actitudes se fomentan durante el transcurso de la carrera de formación de docentes, en cada uno de los cursos. Esto se evidencia en la estrategia metodológicas que seleccione el docente para el análisis, reflexión y el desarrollo o estudio de los contenidos temáticos, No obstante, algunos valores o actitudes requieren contenidos programáticos específicos, como por ejemplo, la ética.

Los planificadores del currículo se deben cuestionar acerca de si los valores y actitudes requieren de sustento teórico o teórico-práctico. Si la respuesta es positiva, implica complementar el área académica con los conocimientos necesarios.

3.4.3. Área laboral

Incluye dos tipos de responsabilidades: de gestión y profesionales. Se entiende por responsabilidades las competencias profesionales que delimitan el ámbito laboral. El área laboral puede ser el punto de partida para definir los aspectos del área académica y personal o, puede ser el referente que señala en qué se puede desempeñar el docente de educación primaria o básica. Es importante que exista coherencia interna entre las tres áreas (académica, personal y laboral).

Para mayor análisis, se presenta la figura No. 4, en la cual se presentan las áreas principales de las diferentes responsabilidades que debe realizar el docente en el desempeño laboral, en lo relacionado en la toma de decisiones y las responsabilidades asociadas con la profesión.

Área laboral

RESPONSABILIDADES

GESTIÓN
Posiciones profesionales que requieren algún nivel de toma de decisiones

PROFESIONALES
Acciones propias o distintivas de una profesión

Puede generarse preguntas relacionadas con los siguientes aspectos:

¿

Toma de decisión a desempeñar

Jerarquía de responsabilidades y toma de decisiones

Responsabilidades de trabajo en equipo el interdisciplinario

Responsabilidades asociadas con la profesión

Responsabilidades relacionadas con capacitación

?

Adaptado del perfil académico profesional (1999, P. 35)
Ana Isabel Mora y María Eugenia Vargas

3.4.4. Aspectos básicos del pérfil docente

¿Cuáles son los valores y cualidades morales y profesionales que deben conformar al modelo del egresado para que responda a las necesidades de la escuela en el siglo XXI?. Esta pregunta debe ser contestada al formular el perfil para un docente, que pueda impulsar los grandes objetivos y metas propuestas. De acuerdo con Fernández, (2000, p.10), el nuevo docente debe asumir y construir una estructura de la moral pedagógica.

Las relaciones morales pedagógicas son las relaciones interpersonales que se establecen en el ejercicio de la profesión, donde se concretan las formas específicas de comunicación y del trato entre: maestro-alumno; maestro-maestro; maestro-familia; maestro-institución; maestro-comunidad; maestro-sociedad.

Las relaciones sensibles, es donde la ética se vuelve más necesaria y por lo tanto, debe ser objeto de reflexión durante el proceso de formación docente; ejemplo de estas reflexiones son:

- **Ética en relación con los alumnos:** capacidad del docente para establecer una relación gratificante con ellos. Tratarlos con ecuanimidad, respetarlos y aceptarlos en sus diferencias, individuales, valorarlos y aportarles los elementos necesarios para que reconozcan su identidad, sus capacidades y su saber y desarrollen su autoestima.

- **Ética en la relación con los padres, madres y tutores:** respetar el derecho de la familia a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos, ser respetuoso con el pluralismo de los padres y madres, favorecer la cooperación; ser responsable en las programaciones de entrevistas, respetar con los padres y madres la confidencialidad de la información de los educandos y fomentar una comunicación abierta con ellos.

- **Ética en relación con la calificación profesional:** mejorar profesionalmente por medio de la participación en acciones de la formación permanente; contribuir con la dignificación social de la profesión, hacer respetar los derechos de la profesión, dedicarse a la tarea docente con responsabilidad y generosidad, contribuir con una práctica solidaria de la profesión, planificar la actividad docente, ser crítico con la propia actuación profesional, tomar decisiones profesionales en forma reflexiva, conservar una actitud positiva frente al trabajo, preocuparse por ser modelo en su profesión, poseer la formación académica y científica necesaria para el ejercicio de su profesión.

- **Ética en relación con los otros educadores:** apreciar y valorar el trabajo de sus colegas, no desprestigiar o limitar el desarrollo profesional de sus compañeros de trabajo, mantener en secreto profesional toda información referida a sus colegas, procurar desarrollar un trabajo cooperativo en beneficio de los objetivos educacionales.

3.5. FORMACIÓN DE LOS FORMADORES

La profesionalidad de los docentes es diversa en los distintos niveles y áreas curriculares, en los que se ejerce, así como en las necesidades particulares de cada modalidad. En tal sentido, cada institución tiene sus particularidades que la identifican y en la cual cada miembro valora sus funciones como aceptables y adecuadas; este pensamiento limita el análisis y valoración de puntos de vista diferentes. En tal sentido, es necesario que los profesores reflexionen sobre su ejercicio docente en forma crítica, de tal manera que logren descubrir los referentes para alcanzar los fines y resolver los problemas; en gran medida, definidos por otros, para ellos. Zichner (1993), cita a Dewey en la definición de la acción reflexiva del docente, como una forma de afrontar y responder a los problemas; una manera de ser como maestro, lo que implica intuición, emoción y pasión; para ello se requiere del desarrollo de tres actitudes:

- **Actitud intelectual:** se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores, incluso en nuestras más firmes creencias.

- **Actitud de responsabilidad:** supone una consideración y cuidado de las consecuencias a los que conduce la acción, con el fin de cuestionarse sobre su práctica pedagógica, cómo lo hace, qué hace y para qué lo hace. Esta actitud debe llevar consigo la reflexión sobre los resultados inesperados de la actividad docente.

- **Actitud de sinceridad:** está referida a la acción de mantener un equilibrio en-

tre la arrogancia que rechaza ciegamente lo que por regla general se acepta como verdad y el convenientismo que acoge ciegamente esta verdad.

Es evidente que en la presente década, se están realizando cambios en los modelos curriculares y de enseñanza, así como enfoques descentralizados de la planificación escolar. Al respecto, no hay evidencia de que esas innovaciones sean asumidas y aplicadas por los formadores de docentes. Esta situación afecta a los profesionales que están egresando de las carreras de profesorado, ya que han sido formados con un enfoque curricular y modelos tradicionales, lo que repercute en la educación de las diferentes generaciones de niños y jóvenes de un país.

Lo anteriormente expuesto obedece, en la mayoría de casos, a que:

- Los formadores poseen unos conocimientos fundamentados en su carrera y su especialidad.
- No tienen experiencia docente para la formación de profesionales en este campo.

El profesorado universitario, en su mayoría, no ha recibido formación específica como docente, ni dispone de tiempo para revisar de manera permanente su práctica como formador, los conocimientos que desarrolla suelen fundamentarse en sus propias concepciones de la enseñanza. Otro factor a considerar es el poco, o ningún contacto, con la escuela y en los casos en que se da se hace considerando que es un experto y no desde la implicación específica que requiere el trabajo de aula y con estudiantes. Razón que obstaculiza la orientación pertinente de los futuros educadores basada en realidades concretas.

De acuerdo con Sancho y Hernández (1993) en su Monografía El Profesorado ¿cómo se forma?, presentan una agenda para generar conocimientos sistemáticos sobre los mismos. Esta agenda podría orientar el trabajo de formación docente que se realiza en el nivel regional, razón por la cual, en esta obra, se adopta textualmente. Con este propósito se debe considerar, al menos la temática siguiente:

- ¿Dónde se forma el profesorado? (todo el profesorado, no sólo el de primaria y secundaria), y ¿quién lo forma? (tanto durante la formación inicial como en la permanente).
- Quiénes son los formadores? Sus biografías, sus concepciones, prácticas de enseñanza, sus frustraciones, sueños y esperanzas.
- Qué formación tienen quienes llevan acabo la formación?, ¿cómo la han adquirido y la actualizan?
- Qué modelos y perspectiva de formación se lleva a la práctica? y ¿cómo repercuten en la actuación docente?

En toda renovación pedagógica se requiere considerar diversos tópicos que conlleven al objetivo propuesto, entre estos los más significativos son: trabajo en equipo por parte de los profesores; conexión entre las disciplinas curriculares; adecuaciones curriculares de acuerdo con la realidad; espacios curriculares lo suficientemente flexibles; cursos de conexión escuela- padres y comunidad local; redimensionalización de la importancia del saber y de las técnicas y metodologías apropiadas para el aprendizaje de los estudiantes, en diferentes edades.

Es necesario considerar, en la actualidad, el papel fundamental de la escuela frente a sus educandos para potenciarles su desarrollo, darles instrumentos conceptuales, afectivos y motrices para decodificar su propio mundo e integrar adecuadamente sus conocimientos frente a él. En este marco es importante incorporar la cultura tecnológica en la docencia y en la enseñanza. Una nueva escuela está comprometida con la creación

de recursos didácticos coherentes con sus propósitos. En este proceso, el docente como responsable del currículo, requiere de una serie de competencias profesionales que van más allá de una mera actitud positiva hacia el cambio y hacia el trabajo colectivo. Lo anterior significa que todo buen profesor, ha de ser un buen conocedor de la asignatura que enseña, sin embargo, se confirma que los conocimientos disciplinares no son suficientes para un correcto ejercicio profesional. Este planteamiento debe ser asumido en los actuales modelos de formación inicial y permanente de profesores con el fin de que la escuela cumpla las funciones principales que le corresponden: socialización, perfeccionamiento de la socialización y provocar el proceso de aprendizaje en forma significativa.

En este marco, Zabalza (2000, p. 295), en relación con las exigencias del docente, señala grandes espacios potenciales, del profesional de la docencia, que deberán complementarse con el buen dominio de la disciplina. Estos espacios son:

1. **La programación.** Esta función implica el dominio de conceptos y técnicas para:
   1. a-conocer en profundidad los programas oficiales
   1. b-realizar el análisis de la situación
   1. c-establecer las prioridades.
   1.d-diseñar un proyecto formativo.
   1.e. diseñar la propia actuación en coherencia con lo establecido en el programa (1.a), las previsiones adoptadas en el trabajo colectivo (1.b; 1.c; 1.d) y su propio estilo personal de entender la enseñanza.
2. **La orientación y guía de aprendizaje de los alumnos.** Entender el trabajo del profesor como –dar clase- resulta claramente insuficiente. Su trabajo básico es –guiar el aprendizaje de los alumnos-. Organizar **y** presentar la información.
3. **La evaluación de procesos.** Los conocimientos sobre evaluación se han referido, casi siempre, a evaluación de los alumnos. Sin embargo, resulta fundamental este aspecto de la evaluación puesto que aporta, al trabajo profesional, la posibilidad de introducir ajustes en la actuación.

Las ideas planteadas por Zabalza, orientan a la determinación de aspectos para la formación del profesorado relacionados con los cambios pedagógicos que deben darse en el aula:

- Aplicar los mismos principios y enfoques que se apliquen a la práctica escolar.
- Relacionar la teoría con la práctica de acuerdo con el contexto, considerando que al interior de cada institución formadora, se debe generar una cultura pedagógica a nivel interno por el equipo formador, donde se cree una vivencia de renovación con un enfoque de investigación permanente.
- Crear la oportunidad para que los futuros docentes desarrollen experiencias de práctica docente, de práctica en los centros educativos, con el fin de que analicen la teoría en función de la realidad. La práctica debe concebirse como un proceso de investigación para comprender el hecho educativo.

3.5.1. Algunas premisas para la formación de formadores

De acuerdo con Grande (2000, p.87), es importante analizar la formación de los formadores, a partir de criterios cualitativos en el marco del fortalecimiento pedagógico de la formación inicial de los docentes, con tal propósito se presentan algunas premisas planteadas por este autor, para el análisis, aplicación práctica y mejora del proceso educativo a nivel institucional y del diseño curricular.

1. El desempeño de los formadores tiene una gran influencia en la formación de los docentes, no sólo por los propósitos que tratan de alcanzar y los contenidos que desarrollan, sino también por el proceso que llevan a cabo. Es reconocido y aceptado el efecto reproductor o de modelaje que ejercen los formadores en los grupos de estudiantes del magisterio. Por lo tanto, es muy importante que ellos muestren, en la práctica, una actitud democrática y de mediación. Este desempeño debe contribuir a romper los esquemas, estereotipos y prácticas tradicionales, autoritarias y centradas en la transmisión de contenidos que han vivido por años, como estudiantes, con el propósito de que ellos, a su vez como maestros, no las reproduzcan.

2. Los procesos de preparación de formadores deben enfatizar en la revisión y comprensión de la práctica docente cotidiana. Ésta debe enfocarse holísticamente, integrando el manejo de la o las disciplinas y la estrategia pedagógica empleada. La comprensión de la práctica docente requiere del estudio profundo de la teoría pedagógica y de las disciplinas, desde una perspectiva epistemológica.

   La autorevisión de la práctica docente debe partir de la investigación en el aula, hecha por los docentes. Esta investigación se concibe como indagación autorreflexiva que trata de mejorar las prácticas educativas, al aplicar ciclos sucesivos de: planificación acción-observación y reflexión (Benedito, en Carr y Kemmis, 1988, p.13). Además de constituir una estrategia de mejoramiento de la docencia, es un proceso de formación continua del docente.

3. La labor académica del formador se expresa por medio de la docencia, que es la tarea que por lo general le consume más tiempo y atención; sin embargo, ésta debe estar articulada con procesos de investigación sobre temas directamente relacionados con su campo de especialidad y con el interés nacional. El objetivo es contribuir con una mejor comprensión de los problemas y buscar opciones para mejorar los asuntos estudiados; en todo este proceso se construye conocimientos. Entre la docencia y la investigación se da una relación de interdependencia y de enriquecimiento mutuo. Para complementar esta labor académica se debe realizar también la proyección o extensión social, consistente en el desarrollo de proyectos ejecutados conjuntamente, entre profesores y estudiantes, dentro de las comunidades en el ámbito institucional o de grupos; la realización de estos proyectos contribuye a solucionar problemas importantes y, al mismo tiempo, logra un enriquecimiento del conocimiento de la realidad, aspectos que fortalecen a la docencia y a la investigación.

4. Los formadores deben tener un compromiso y un conocimiento de la institución: estudiar su historia y

evolución, comprender y cuestionar su misión; analizar su marco legal, tanto hacia lo externo como hacia lo interno; estudiar su fundamentación teórica; analizar críticamente su situación presente y proyectar su misión en el medio y largo plazo, de acuerdo con las condiciones y necesidades de la educación nacional, así como con los requerimientos y condiciones políticas, económicas, sociales y culturales del país. Esta posición, ante la institución, debe generar una identificación y un compromiso del maestro formador con ésta, de manera que participe en proyectos de autoevaluación y autorregulación y en la definición de reformas o de nuevos planes institucionales.

5. El formador debe tener un profundo conocimiento de la educación nacional y del contexto que en ésta se da. Debe enfocarla como compromiso político, por cuanto implica asumir el apoyo o no a un proyecto político determinado. Puede percibirla como acoplada a la situación social y política existente, para preparar el ciudadano que el modelo actual requiere o asumir una perspectiva emancipadora, que permita a los educandos una comprensión clara de la situación actual y de las posibilidades de cambio que podrían apoyarse partiendo de la educación; obviamente nos comprometemos con esta segunda alternativa. El formador debe posibilitar al estudiante para que alcance este conocimiento a partir del estudio crítico de situaciones concretas.

6. Los formadores de profesores deben tener capacidad de laborar en equipos interdisciplinarios. La educación es un proceso complejo; su abordaje requiere el aporte de otras especialidades, por medio de equipos de trabajo o de investigación interdisciplinarios. En éstos, el educador (formador) debe contribuir con su visión pedagógica a clarificar los procesos educativos y colaborar en la búsqueda de opciones de solución. Debe establecer puentes de comunicación y proveer la información pertinente, además de mostrar una actitud positiva hacia este tipo de equipos.

   La docencia también puede asumirse con un enfoque interdisciplinario, que ofrezca a los estudiantes una comprensión holística de los asuntos tratados, muy apropiados en la educación superior y específicamente en la formación de docentes. La interdisciplinariedad es una opción que permite superar algunas de las limitaciones que provoca la excesiva especialización; por lo tanto, los formadores, a la par de una formación pedagógica especializada, deben contar con una amplia cultura general que les facilite el establecer los puentes de comunicación ya mencionados.

7. Los formadores disfrutarán además y, ante todo, de un gran placer e interés por la enseñanza; si se cuenta con esta disposición, se garantiza el trato adecuado hacia los estudiantes, así como la aplicación de iniciativa y creatividad para salvar diversos obstáculos. Este placer e interés debe complementarse con la información que le provea un mayor conocimiento acerca de sus estudiantes, lo cual es también requisito para generar estrategias de enseñanza adecuadas a sus características, necesidades e intereses. Paralelamente, el maestro formador debe manifestar un conjunto de valores que fundamenten y le den sentido a su práctica educativa: valores específicos en relación con la educación, el ser humano y la sociedad.

Los procesos de preparación de formadores se inician con las acciones de reclutamiento, selección e inducción. El reclutamiento parte de una definición del profesional que se requiere contratar. Entre los aspectos por considerar están, precisamente, la formación deseada, así como la experiencia y ciertas cualidades personales. Estas características del profesional deben ser definidas por la institución formadora de acuerdo con sus necesidades.

Estas mismas características constituyen el referente para seleccionar a la persona que reúna las cualidades que mejor se acerquen al perfil definido. La selección debe ser un proceso libre y objetivo, donde priven el interés académico y la conveniencia institucional, atendiendo a sus fines y programas y no a otro tipo de interés. Un procedimiento adecuado es abrir "concursos" para reclutar candidatos y, con base en las características definidas, seleccionar a los mejores.

El proceso de inducción se refiere al conocimiento de la institución, con el propósito de que el formador se familiarice con sus objetivos, programas y cultura organizacional. Este tipo de proceso genera motivación en el profesional contratado y una inserción más rápida en la institución. La inducción puede desarrollarse por medio de informaciones orales y escritas acerca de la institución, de talleres y de vivencias que acerquen al maestro formador a las experiencias reales que deberá atender.

Actividades de evaluación

El contenido presentado en este capítulo puede utilizarse para realizar actividades como los siguientes:

- Generar debates con los estudiantes, sobre las políticas de formación inicial de docentes que se están implementando en los países centroamericanos.
- Orientar a los estudiantes hacia la revisión de planes de estudio de formación docente, para analizar las bases teóricas que comprenden y su relación con la fundamentación planteada en este capítulo.
- Analizar la práctica pedagógica utilizada por los docentes formadores en las instituciones y contrastarla con los enfoques curriculares planteados, con el fin de proponer mejoras en el desempeño profesional de los formadores.
- Analizar los perfiles docentes que presentan los planes de estudio y contrastrar con la fundamentación teórica presentada.
- Realizar indagaciones acerca de la política de cada país para incrementar la calidad educativa. Comparar con la propuesta de este libro.

CAPÍTULO IV

ENFOQUES PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

BLANCA

Presentación

El presente capítulo desarrolla aspectos que son de mucha importancia, porque permiten analizar y valor los procesos y enfoques pedagógicos empleados en la formación de docentes. Se consideran los enfoques pedagógicos, que tienen relación con la evolución de las diferentes perspectivas que se han presentado en la región y en otros contextos.

Se desarrollan elementos principales de los modelos pedagógicos, los cuales se presentan en forma comparativa para mayor análisis y valoración; así mismo, se orientan aspectos básicos del cambio de paradigma para elevar la calidad en la formación docente, considerando planteamientos innovadores que pueden orientar el diseño y desarrollo de planes de profesionalización o acciones de actualización.

Lo anterior es de mucha importancia para analizar los procesos de reforma en la formación inicial y permanente de maestros, en los diferentes sistemas educativos a nivel centroamericano.

Objetivos

- Analizar los enfoques pedagógicos en forma constructiva y crítica, así como las perspectivas de formación y su estrategia.
- Valorar en forma crítica la importancia de los modelos pedagógicos en la evolución histórica de la formación docente en centroamérica.
- Identificar las características y los requerimientos actuales del proceso de formación docente.

Contenidos

4.1. ENFOQUES PEDAGÓGICOS

4.1.1. Perspectivas de formación

El ser docente, como profesional de la educación, implica ir más allá de lo que podría significar ser profesional de la enseñanza, es decir, que se debe destacar la importancia de una función profesional que trasciende la labor docente, en un área o asignatura. Esto significa el compromiso con el desarrollo de un currículo en colaboración con el equipo de docentes de una institución, con el propósito de ejecutar un proyecto conjunto que le dé identidad a la institución educativa, lo cual conlleva hacia el cumplimiento de metas y estándares educativos precisos.

Para analizar la función del docente y su formación, en el marco de la enseñanza, Pérez, (1998, p.398) presenta un capítulo concerniente a las diferentes perspectivas orientadas a los diferentes enfoques, posiciones, teorías considerando la evolución a lo largo de la historia la cual responde a los dilemas planteados en la formación de docentes.

Las perspectivas presentadas por el autor son:

- Perspectiva académica.
- Perspectiva teórica.
- Perspectiva práctica.
- Perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

Considerando que los enfoques presentados por Pérez son orientadores y pertinentes para el análisis y mejora de la calidad de los procesos curriculares, pedagógicos y metodológicos en la formación de los docentes a nivel centroamericano y particularmente en cada uno de los países, se presenta una síntesis de los planteamientos que comprenden las perspectivas.

La perspectiva académica comprende dos enfoques: el enciclopédico y el comprensivo.El primero de ellos se basa en la concepción de la enseñanza como transmisión de los contenidos de la cultura y del aprendizaje, como acumulación de conocimientos. Por ello propone la formación del docente como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuantos más conocimientos posea mejor podrá desarrollar su función de transmisión.

El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura, no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas. El conocimiento del docente se concibe como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura más que, como la comprensión racional de los procesos de investigación. Su tarea docente, se cataloga como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber. En este enfoque se requiere evaluar con rigor los conocimientos por medio de pruebas orales y escritas aplicadas a los estudiantes y con ellas se evidencian los resultados de los aprendizajes. Finalmente cobran importancia en este enfoque los métodos repetitivos, lectura de textos, exposiciones magistrales, y la enseñanza como único factor de aprendizaje del educando.

El segundo, enfoque comprensivo, parte de la prioridad del conocimiento de las disciplinas como objetivo clave en la formación del docente. Se le concibe como un intelectual que pone en contacto al alumno/a con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad. El docente es un intelectual que comprende

lógicamente la estructura interna y la investigación en la materia o la disciplina, objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas. Estas constituyen las competencias fundamentales del docente en este enfoque.

La perspectiva técnica eleva la enseñanza a ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica. Con ella se supera la etapa artesanal donde el docente es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas para su intervención práctica, la cual está dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de técnicas científicas.

En esta perspectiva la actividad del docente es instrumental; se orienta el análisis de los medios apropiados para determinados fines, olvidando el carácter específico de los valores y fines de toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos. El currículo ya se ha definido desde otras instancias; en tal sentido se establecen áreas teóricas y prácticas en un orden determinado.

La concepción de los procesos de enseñanza como intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del docente como técnico y la formación del profesorado dentro del modelo de entrenamiento basado en competencias, son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica. En este marco se consideran importantes el entrenamiento de las habilidades y la adopción de decisiones por parte del docente, frente a las situaciones que se le presentan en el aula.

La perspectiva técnica distingue dos modelos: de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones. El modelo de entrenamiento supone el modelo más puro, cerrado y mecánico dentro de la perspectiva tecnológica. Apoyándose en resultados de investigaciones sobre eficacia, propone diseñar programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesor en las técnicas procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa. El propósito fundamental es la formación de competencias específicas y observables, en el docente, concebidas como habilidades de intervención.

El modelo de adopción de decisiones, supone que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, deben convertirse en principio y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula. Evidentemente, dentro de este modelo los docentes deben aprender a utilizar técnicas de intervención en el aula y además saber utilizarlas en el momento apropiado; en tal sentido se requiere de la formación de competencias estratégicas, de formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención.

Lo anterior implica que los docentes deberán utilizar su razonamiento y competencias requeridas para definir los recursos de intervención práctica en función de los problemas que se presentan y de las características diferenciales de la situación donde intervienen. Los elementos mediadores en el aula, y fuera de ella, constituyen instancias subjetivas que tienen explicación por todos los elementos intervenientes: maestro, alumno, intereses de aprendizaje, currículo y otros.

Los docentes tratan con personas que necesariamente sienten, piensan y actúan; reaccionan al aprender. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos de interacción mental cuya riqueza reside precisamente en la singularidad subjetiva que los caracteriza. Es importante analizar que la tarea

del docente en la construcción subjetiva del problema, es aclarar lo que ocurre a su alrededor, identificando los términos de la situación de la enseñanza desde su propia perspectiva personal, así como la aplicación de diferentes teorías. Por lo tanto, el desarrollo del proceso educativo depende de la eclepticidad para derivar medios, reglas y técnicas a utilizar en la práctica, cuando se ha identificado el problema y se han clarificado las metas, en cualquier situación concreta de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva práctica, la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en espacios y contextos singulares y determinados por una realidad; son características de imprevisibilidad y claramente determinadas por el contexto. La realidad está cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. En este marco, el docente debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico, que desarrolla su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

La formación del docente se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica y a partir de la práctica. Se confía el aprendizaje por medio de la experiencia con docentes experimentados, como eficacia en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias pedagógicas; esta perspectiva se subdivide en los enfoques tradicional y reflexivo.

El enfoque tradicional se desarrolla casi exclusivamente sobre la base de en la experiencia práctica y sigue siendo un enfoque que influye en el pensamiento común y en el pensar y hacer de la mayoría de los maestros.

La aplicación de este enfoque puede presentar algunas ventajas:

- Obtención del conocimiento profesional de acuerdo con las exigencias del contexto de la escuela.
- Valoración de la transmisión como un medio eficaz de reproducción.
- Aceptación del rol profesional heredado.
- Confirmación de intereses y aptitudes por parte del estudiante.

Desventajas del enfoque

- El rol pedagógico del docente se constituye en transmisor de cultura.
- El futuro docente es considerado como recipiente pasivo del conocimiento.
- El estudiante de profesorado carece de una explicación teórica y reflexiva sobre las respuestas a las diferentes situaciones vivenciadas en el aula.

El enfoque reflexivo sobre la práctica, considera que en el proceso de enseñanza aprendizaje, el docente interviene en un medio ecológico complejo; el centro y el aula; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones, en el cual se dan una serie de intercambios entre los diferentes grupos de estudiantes, maestros y otros agentes.

Los problemas prácticos del aula se refieren a situaciones individuales de aprendizaje o a formas y procesos de comportamiento de grupos, reducidos o del aula en su conjunto, exigen tratamientos específicos, considerando que para el docente en buena medida son problemas singulares. Esto implica el conocimiento de las teorías pedagógicas y la investigación científica para poder comprender lo que ocurre en el contexto del aula. En tal sentido es importante determinar que en el sistema en el cual se da el cruce de culturas del maestro, del currículo y del alumno, hay una serie de influencias y atributos, como: la incertidumbre, la comunicación, la complejidad de interacciones y el conflicto de valores.

Entre los elementos importantes que median en todo estilo pedagógico, están:

- Concepto de currículo.
- Necesidades de los estudiantes.
- Concepción de enseñanza aprendizaje.
- Diversidad cultural.
- Polisemia en la comunicación.
- Diferentes dimensiones que intervienen en la escuela.

Lo anterior trae como consecuencia que los docentes combinen las diferentes capacidades profesionales de búsqueda e investigación, así como la apertura mental, responsabilidad y honestidad. La enseñanza requiere especialmente un discurso práctico que nos sirva para pensar sobre cómo actuar, de modo que puedan desarrollarse los valores éticos con los que estamos comprometidos en nuestra actividad pedagógica.

De acuerdo con Pérez, (1998, p. 4) la formación del profesorado deberá considerar la responsabilidad académica, así como la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica, desarrollar aspectos fundamentales relacionados con la reflexión de los docentes en la acción y la reflexión de las situaciones problemáticas y su contexto. En tal sentido presenta el planteamiento siguiente:

> La reflexión permanentemente sobre la acción, es un componente esencial del proceso de aprendizaje que constituye la formación profesional. En dicho proceso se abren a consideración y cuestionamiento individual o colectivo, no sólo las características de la situación problemática sobre la que actúa el docente, sino los procedimientos utilizado en la fase de diagnóstico y definición del problema, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que desarrolla aquellas decisiones; y, lo que en nuestra opinión es más importante, los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad que utiliza el profesional en las situaciones problemáticas, inciertas y conflictivas.

Del planteamiento anterior se concluye que para garantizar una intervención práctica racional se requiere de una serie de intervenciones y de decisiones, en forma individual y colectiva, para el mejoramiento de la problemática pedagógica.

El profesional docente, deberá reflexionar sobre las normas, creencias y apreciaciones fácticas que subyacen y minan los procesos de valoración y juicio, sobre las estrategias y teorías implícitas que determinan una forma concreta de comportamiento, sobre los sentimientos provocados por una situación y que han condicionado la adopción de un determinado curso de acción, sobre la manera en que se define y establece el problema y sobre el rol que él mismo juega como profesional dentro del contexto institucional, escolar, en que actúa.

Para mayor profundización en el enfoque reflexivo sobre la práctica Pérez retoma a Torimmett, (1989) quien presenta algunos planteamientos que amplían el marco anterior, los cuales se presentan a continuación:

a) Reflexión como acción mediatizada instrumental. En esta perspectiva el proceso de reflexión ayuda a los docentes a imitar las prácticas de enseñanza que la investigación empírica ha encontrado eficaces.

b) Reflexión como proceso de deliberación entre diversas y a menudo enfrentadas orientaciones de enseñanza. El proceso

de reflexión en este enfoque implica considerar los fenómenos educativos en su contexto y anticipar las consecuencias de adoptar las diferentes perspectivas.

c) Reflexión como reconstrucción de la experiencia. En esta perspectiva la reflexión es un proceso de construcción de la propia experiencia mediante tres fenómenos paralelos:

- Reconstruir las situaciones donde se produce la acción. La reflexión así concebida conduce a que los docentes redefinan la situación problemática donde se encuentran, ya sea atendiendo a características de la situación antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas.

- Reconstruirse a sí mismo como docentes: este proceso de reflexión conduce también a que éstos adquieran conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de actuación.

- Reconstruir los supuestos, acerca de la enseñanza aceptados como básicos. La reflexión constituye una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza. ¿Qué valores éticos y qué intereses políticos sustentan los supuestos teóricos o los modos de acción que aceptamos como básicos e indiscutibles?

Perspectiva de reflexión de la práctica para la reconstrucción social, de acuerdo con Pérez (1998, p.422), en esta perspectiva la enseñanza constituye una actividad crítica, práctica social, saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Esta perspectiva se enmarca en la formación del docente de valores singulares y concretos, que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos, para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual.

En este modelo, el desarrollo del currículo es construido por el docente, por tal razón se requiere de la actividad intelectual y creadora del mismo para profundizar sus conocimientos a-cerca de los valores educativos y trasladar los valores a la práctica del aula. Por tal razón, el desarrollo curricular implica: investigación y reflexión sistemática sobe la práctica pedagógica para mejorar continuamente.

El docente es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven.

Los programas de formación del docente, dentro de este enfoque de acuerdo con Pérez, (1998, p. 423), enfatizan tres aspectos fundamentales:

- En primer lugar, la adquisición, por parte del docente, de un bagaje cultural de clara orientación política y social. Así, las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura. . .) son consideradas el eje central de los contenidos de una parte importante de su currículo de formación.

- En segundo lugar, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en el currículo, en la organización de la vida en la escuela y el aula, en los sistemas de evaluación.

- En tercer lugar, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del docente como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica e interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración.

- La formación cultural, el estudio crítico del contexto y el análisis reflexivo de la propia práctica son los ejes sobre los que se asienta la formación del futuro docente.

En el siguiente apartado se presentan cuadros comparativos sobre el contenido básico de los diferentes modelos pedagógicos, los cuales han sido adoptados del autor Flores, (1995). Se considera que este resumen es importante, debido a que se pueden identificar y analizar las variables importantes de cada uno de los modelos y los aspectos que difieren en su concepción pedagógica. A la vez la aplicación de cada uno de ellos puede ser investigada a partir del análisis de los planes y programas de estudio, y en los centros educativos por medio de la revisión del planeamiento en la planificación y práctica concreta del aula.

En el cuadro No. 7 se presentan, factores importantes que identifican la concepción pedagógica de cada uno de los modelos, relacionados principalmente con: la finalidad del modelo pedagógico para la formación del educando, la metodología de enseñanza, la evaluación y la función del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerando que este contenido es sintético, podría ampliarse por medio de la realización de estudios bibliográficos existentes.

4.2. MODELOS PEDAGÓGICOS

Cuadro No 7

Cuadro comparativo de modelos pedagógicos

Modelo pedagógico tradicional	Modelo pedagógico naturalista	Modelo pedagógico conductista	Modelo pedagógico cognitivo	Modelo Pedagógico social cognitivo
La meta básica de este modelo, es la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina.	Este modelo pedagógico sostiene que el contenido más importante del desarrollo del niño, es lo que procede de su interior y, por consiguiente, el centro, o eje de la educación es el interior del niño.	Enfatiza en el moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos.	El modelo constructivista, establece que la meta educativa es que cada individuo acceda, secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual	El desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos.
El método y el contenido de la enseñanza en cierta forma se confunden, con la imitación del buen ejemplo del ideal propuesto como patrón, cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro.	El ambiente pedagógico debe ser muy flexible para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y sus habilidades naturales en maduración y se proteja de lo inhibidor y nada auténtico que proviene del exterior.	El método es en esencia, el de la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa.	El profesor debe facilitar que este aprendizaje significativo ocurra en sus alumnos, suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya poseen.	Los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad, no son ficticios ni académicos y la búsqueda de su solución ofrece la motivación intrínseca, mediante una práctica contextualizada.
Concede importancia a la transferencia del dominio logrado en disciplinas clásicas de parte de los educandos.	El maestro debe librarse, él mismo, de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar y de la disciplina y ser	Conserva la importancia de transmitir el contenido científico-técnico a los aprendices como objeto de la	Corriente social-cognitiva que basa los éxitos de la enseñanza en la inte-racción y la comunicación de los alumnos.	Aprovechamiento de la oportunidad de observar a los compañeros en acción, para revelar los procesos ideo-

Continuación cuadro anterior

Modelo pedagógico tradicional	Modelo pedagógico naturalista	Modelo pedagógico conductista	Modelo pedagógico cognitivo	Modelo Pedagógico Social cognitivo
	sólo un auxiliar o un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños.	enseñanza.	Así como en el debate y la crítica argumentativa.	lógicos implícitos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia.
El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores. La ilustración ejemplar de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna: oyendo, observando y repitiendo muchas veces.	En este enfoque no interesa el contenido del aprendizaje ni el tipo de saber enseñado, pues lo que cuenta es el desenvolvimiento espontáneo del niño en su experiencia natural con el mundo que lo rodea.	La repetición y la frecuencia de la práctica es un factor importante para la retención de aprendizajes técnicos y prácticos.	La evaluación considera los procesos y resultados cognitivos, éticos y colectivos, a la vez soluciones a los problemas reales comunitarios mediante la interacción teórico-práctica.	La evaluación es dinámica, se evalúa el potencial de aprendizaje producto de la interacción.

Fuente: Adaptación realizada por los autores de lo propuesto por Flores (1995).

4.2. MODELOS PEDAGÓGICOS

La formación inicial del profesorado en la mayoría de países del ámbito centroamericano, está bajo la responsabilidad de los Ministerios de Educación; entes gubernamentales, que legislan, autorizan, supervisan y coordinan con las instituciones formadoras, los diferentes procesos de profesionalización Esta responsabilidad es una visión compartida, ya que se combinan, tanto, los intereses que persiguen las autoridades ministeriales, así como, los intereses de las instituciones formadoras. En tal sentido, son las Universidades e Institutos de Educación Superior, las instancias que deben posibilitar el desarrollo del currículo de formación inicial. En el caso de Costa Rica las universidades, tanto públicas como privadas, tienen autonomía para definir los planes y programas de estudio de la formación de docentes.

En este contexto, las unidades formadoras, están haciendo esfuerzos por compartir sus experiencias. En el ambiente académico se advierten dos niveles de interacción: el primer nivel involucra al profesorado en seminarios u otros eventos donde se discuten y se comparten experiencias acerca de investigación educativa, del desarrollo del currículo, innovaciones psicológicas y pedagógicas, evaluación de los aprendizajes y calidad de la educación. El segundo nivel es el interinstitucional; aquí los coordinadores de los profesorados de cada institución formadora, socializan temas tales como: currículo, importancia de los centros de práctica y estándares de calidad, entre otros.

Es importante aclarar, que en El Salvador, desde el presente año, los egresados de los diferentes profesorados se someten a una prueba escrita, denominada ECAP "Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas", su aprobación exige una nota mínima de 7.0 (siete punto cero) con lo cual el o la estudiante está apto para recibir su título académico de docente. Lo anterior ha beneficiado en el sentido de que los resultados han permitido valorar el desarrollo de los planes de estudio en las diferentes instituciones formadoras, a partir de los resultados; se ha iniciado un estudio muestral de las acciones pedagógicas desarrolladas en las instituciones formadoras; se prevé la revisión de planes y programas de estudio, para actualizarlos en su enfoque y contenido.

Uno de los temas que más ha inquietado a los formadores en lo concerniente a la definición de aprendizaje, pues cada profesor tiene su propia definición operativa; unos lo definen como todos los conocimientos que se pueden llevar a la práctica, otros como cambios conductuales que se observan en el educando durante el proceso de enseñanza aprendizaje o como conjunto de métodos y estrategias, mientras otros lo definen como conocimientos que el estudiante adquiere por medio de la práctica, la cual posibilita las diferentes relaciones e interacciones entre docentes y estudiantes en beneficio del intercambio de conocimientos dentro y fuera del aula, donde ambos aprenden mutuamente.

Otro tema en debate, corresponde a las aplicaciones de las teorías psicológicas del aprendizaje y cómo éstas se ven implícitas en el desarrollo del proceso de enseñanza. Para tal fin se ha tomado como punto partida en el estudio de está problemática lo planteado (Pérez, 1994 p.36) que al referirse al análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje establece dos enfoques. A saber:

4.2.1. Enfoques para el análisis didáctico de las principales teorías psicológicas del aprendizaje

En este apartado se propone un breve planteamiento acerca de los enfoques didácticos para el análisis de las teorías psicológicas del aprendizaje.

Teorías psicológicas del aprendizaje



En el grupo de las teorías asociacionistas se sitúa: condicionamiento clásico, instrumental u operante

En el grupo de las teorías mediacionales se sitúa: el aprendizaje social o vicario, las cognitivas (gestalt, fenomenológica, genético-cognitiva , genético-dialéctica y la del procesamiento de la información).

Lo planteado por Pérez, da la posibilidad de reflexionar en cuanto a las teorías psicológicas de aprendizaje, pues nos sugiere que los aportes de Pavlov, Watson, Skinner y otros han posibilitado en su devenir histórico el desarrollo del pensamiento psico-pedagógico tecnologista de la educación (enseñanza programada). De igual forma han dado pie al surgimiento de otras corrientes; por ejemplo Sprinthall, en su libro Psicología de la Educación, al referirse a (Bruner 1966, p. 46), manifiesta que este desarrolló las ideas del "aprendizaje por descubrimiento" por medio del cual el ser humano establece relaciones significativas entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento que se pretende asimilar.

Así mismo, (Sprinthall, 1966, p.75) al citar a Piaget, manifiesta que cuando éste desarrolla su teoría genético-cognitiva, se redefine el concepto aprendizaje; decía que "comprender es inventar o reconstruir por reinvención" éste planteamiento, permitió que Piaget, ya no fuese señalado como innatista, existencialista y/o empirista; calificativo que se daba a los psicólogos asociacionistas; más bien, permitió que los críticos de su teoría advirtieran en sus ideas, las bases de lo que hoy conocemos como "visión constructivista del aprendizaje" pues, como se sabe, cuando un estudiante explora, descubre, aprende, a partir de sus pre- saberes conectados con las ayudas pedagógicas mediatas o inmediatas facilitadas por docentes; está ejecutando actividades cognitivas propias de dicha teoría que en mayor o menor grado son inherentes a la persona que aprende; lo que para Vigotsky (1975, p.104), vendría a constituir lo que hoy denominamos como "zona de desarrollo próximo" que consiste en la capacidad que poseen los alumnos para construir conocimientos potentes, útiles y significativos, conjugando los suyos con los que recrea el profesor durante el desarrollo del proceso de enseñanza.

En este sentido, se puede decir que la formación inicial del profesorado se sustenta o deberá sustentarse en las teorías mediacionales, puesto que ellas privilegian la forma cómo los estudiantes reconstruyen significativamente el conocimiento, siendo capaces de atribuirle sentido y significado a lo que se aprende.

Una de las ideas que tenemos bien claras los formadores, es que al desarrollar nuestro trabajo, somos concientes que vamos al aula con unos procesos formativos que contienen, en forma implícita, una teoría psicológica del aprendizaje. Otra premisa compartida es que los estudiantes cualesquiera sea su procedencia social, trae consigo ciertos conocimientos más o menos organizados los cuales deben ser considerados en todo su proceso de profesionalización y estimulada su estructuración. Además, que la construcción de los aprendizajes, es un proceso de colaboración entre estudiantes y docentes donde los segundos asumen el papel de guías, orientadores y facilitadores del proceso formativo.

4.3.2. Aplicación de las teorías psicológicas del aprendizaje en la formación docente

En relación con este apartado, es interesante analizar que entre los formadores se han generado dos tendencias: una que busca mantener la cultura y la idea de que todas las teorías son buenas, por lo que asumir cualesquiera de las teorías psicológicas de aprendizaje, no tiene mucha importancia, para el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes. A tal grado se sugiere que se opte por posiciones eclécticas al desarrollar esta labor, es decir, considerar las bondades de las diferentes teorías y a partir de ahí formular una nueva. En lo particular, esto hay que analizarlo como un acomodo en la aplicación de las teorías psicológicas que estimulan la puesta en marcha de enfoques didácticos donde las respuestas observables, medibles y cuantificables, son las más importantes.

Lo planteado en el párrafo anterior, hace suponer que este tipo de teorías, hacen de los libros de texto, pizarra, palabra y exámenes, entre otros, herramientas que favorecen la memorización de datos, signos y símbolos, dejando fuera los compromisos sociales tanto de los estudiantes, así como la de los formadores. De allí que su planificación didáctica, metodologías, sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como las interacciones que se establezcan en el aula, estarán determinadas por las relaciones de dependencia de los estudiantes respecto a los formadores. En definitiva, no hay aprendizaje significativo, no hay aprendizaje valioso para el estudiante; para lograrlo se recurre a los estímulos físicos (premios) y a los estímulos sociales (felicitación verbal, apretón de manos) lo que viene a ser más contraproducente que remedial. Bajo ésta concepción psicológica los recursos y procedimientos didácticos se transforman en fines y no en medios para lograr los fines de los aprendizajes.

Por consiguiente, el estudiante es un recipiente vacío que hay que llenar de conocimientos, es mero espectador y hace muy bien el papel del que no sabe; la tarea de los formadores consiste en "transmitir su sabiduría" sin importarle que pasa más tarde cuando el estudiante ha recibido éste caudal de conocimientos. Los formadores tienen que cubrir un programa extenso, transmitir, informar y calificar, con el fin de determinar si un estudiante es o no apto para continuar su formación docente o para ser o no un profesional competente en la sociedad. Bajo esta percepción el concepto de hombre, es el de un ser incapaz de decidir, falto de iniciativa, de creatividad, sin claridad de lo que quiere en la vida y cómo lograrlo, un hombre tipo grabadora: ¡ yo digo, tú repites! ¡Yo te examino, tu te repruebas o te apruebas!¡Sí o no! ¡Blanco o negro!.

Ahora bien, si retomamos las teorías mediacionales se estaría privilegiando un aprendizaje social, el cual busca conocer la realidad sociocultural de los estudiantes, estimula la motivación como "algo que activa y orienta la consecución de un objetivo" por ejemplo, las fuentes internas como: las decisiones, planes, intereses y objetivos, así como en las

probabilidades de éxito o fracaso de la persona. Plantea además, la libertad y autorrealización de la persona, en donde los acontecimientos externos e internos son la fuente de la motivación.

Por otra parte, se debe enfatizar en la importancia que tiene para el logro de los aprendizajes el hecho de que los formadores así como los estudiantes, posean una buena autoestima que les permita tener un autoconocimiento, autoconcepto, auto evaluación, autoaceptación, autorrespeto y sobre todo, transmitir hacia los demás sentimientos positivos.

Otro componente que está conectado con los procesos motivacionales es lo que se refiere a las metas y estrategias de aprendizajes que traen consigo los jóvenes al situarse frente a los procesos formativos. Entre las metas de aprendizaje están aquellas centradas con uno mismo o que buscan incrementar las competencias personales, así mismo, están las que buscan una valoración social y las de consecución de recompensas externas como premios y becas. Desde la perspectiva, como formadores podemos preguntarnos: ¿quién formó a nuestros formadores?, ¿por qué somos formadores?, ¿quién nos ha autorizado como tales?, ¿cómo aprenden los estudiantes?, ¿cómo enseñan los formadores?, ¿qué tipo de contenidos escolares desarrollamos?

Lo interesante de lo planteado en el párrafo anterior, es que existe una preocupación permanente por volvernos investigadores de lo que ocurre en el aula, de reflexionar acerca de nuestra labor pedagógica, de buscar consolidar una práctica social como formadores; de cambiar nuestra actitud respecto a lo importante que es para nuestras Universidades e Institutos Superiores y para la sociedad en general, el hecho de formar profesionales de la educación, competentes, con un dominio de la disciplina que enseñan, con una excelente formación pedagógica y sobre todo que pueda propiciar espacios de aprendizaje entre su alumnado.

Una postura así, es coherente con los nuevos paradigmas de la educación que buscan hacer de los profesionales de la educación, personas capaces de enfrentar los nuevos retos de la educación como lo es la mundialización del conocimiento, con el fin poder activar sus conocimientos ya logrados, sus habilidades y valores, en función de las nuevas generaciones que están en proceso de formación intelectual. A la vez, el estudiante debe aceptar que hay conocimientos que son complejos para ser asimilados dadas sus limitaciones cognitivas y contextuales, por lo que debe dejarse guiar y orientar para lograr superarse.

Por lo planteado en el párrafo anterior, podemos decir que el papel del docente cambia sustancialmente; debe ser abierto, estar dispuesto a descubrir nuevas estrategias de aprendizaje que faciliten el desarrollo personal del educando y su compromiso con la realidad educativa y con la sociedad que está contribuyendo en su formación docente, puesto que el estudiante es un ser humano contextualizado y con una historia determinada.

Resulta un desafío proponer al lector ejemplos prácticos en los que se advierta la presencia de una teoría psicológica de aprendizaje. En tal sentido lo que se presenta a continuación intenta ser un aporte en esta dirección.

Toda intervención en el aula, debe considerar que el modelo pedagógico sea coherente con los objetivos que se pretenden alcanzar. Entre sus componentes podrían estar:

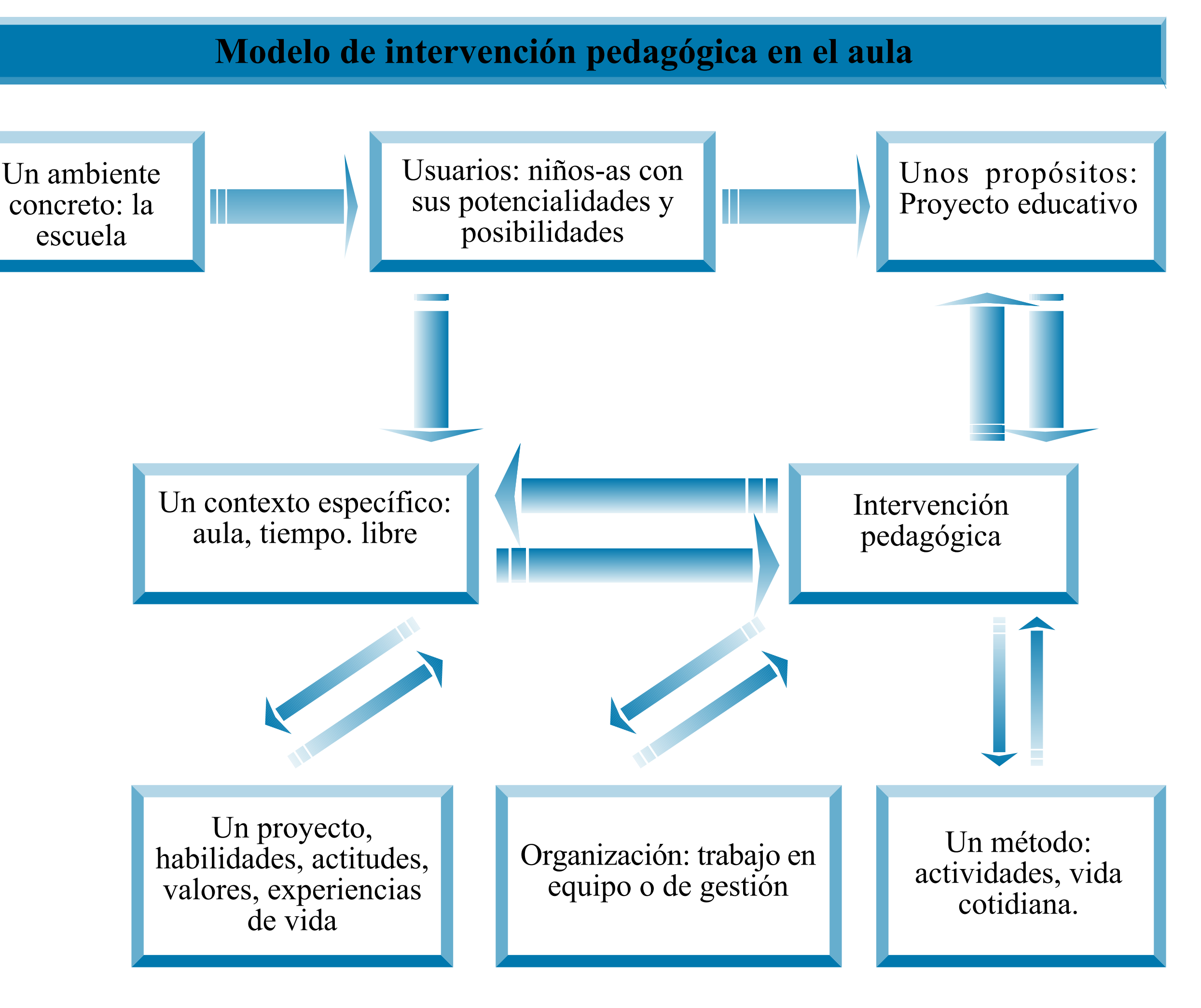


Figura Nº. 5

Los componentes del esquema, nos permitirán plantear las siguientes posibilidades de aplicación en una clase fuera del aula. Siempre que sea posible y que el objetivo o necesidad correlacionada lo exija, debemos desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje fuera de las cuatro paredes del aula.

Los recorridos, excursiones, viajes de campo, viajes imaginarios y las investigaciones presenciales, favorecen el logro de los aprendizajes. Todas estas estrategias de enseñanza llevan implícita una teoría psicológica de aprendizaje. En el ejemplo, se encuentra presente la teoría sociocultual de Vigotsky, pues al enfrentar al alumnado con la riqueza de estímulos (variables del contexto) que se recrean en una clase fuera del aula, permiten acelerar el logro de los aprendizajes; así como, la activación de las experiencias previas de los estudiantes y el intercambio de opiniones, comprender el desarrollo histórico de las cosas dentro de un espacio objetivo es más didáctica y rica en experiencias de aprendizaje que una clase magistral.

El trabajo de proyectos

El trabajo por proyectos es propio de la corriente de la pedagogía activa (escuela económicamente productiva, escuela del trabajo), rompe con la visión clásica de la escuela pública –autoritaria y sobre todo centrada en el aprendizaje memorístico-. El trabajo de proyectos es una actividad que está planificada para ser dirigida por el grupo, se orienta a la producción concreta, induce al desarrollo de un conjunto de tareas en la que todos los estudiantes se ven implicados, suscita el

aprendizaje de saberes interdisciplinarios. Logra movilizar saberes y procedimientos, descubre nuevos e incrementa las competencias.

Si toda teoría psicológica favorece este tipo de aprendizaje, sin duda el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, favorece aún más, en tal sentido los formadores debemos proporcionar situaciones problemáticas que estimulen a los estudiantes a descubrir por sí mismos las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes de un problema.

El saber hacer en el aula lleva los pasos lógicos siguientes:



No es suficiente explicar a los estudiantes el contenido escolar, es importante desarrollar la motivación; para lograrlo es importante llevar al aula todo aquello que se considere oportuno para mostrar –indicar – demostrar. Es por ello que para ilustrar la explicación usamos modelos concretos de aprendizajes que el estudiante pueda montar y desmontar, ensayar una y otra vez, hasta que se logre consolidar el aprendizaje. Aquí estamos frente a una teoría conductista y el tipo de aprendizaje recreado es el observacional o condicionamiento vicario, propuesto por (Bandura, 1963, p. 153) cuyos procesos se centran en la atención, retención, producción y el reforzamiento de las conductas observadas.

En este marco es importante que se analice cuál será la función del docente, eje en relación con su evolución. Grande, (2000, p. 30) define las características siguientes que identifican al profesor como experto tradicional o práctico reflexivo.

Cuadro Nº 8

Caracterización del docente tradicional y práctico reflexivo

Experto tradicional	Práctico reflexivo
Espera que los clientes o usuarios del servicio confíen en sus conocimientos y sabiduría superiores para la identificación, clarificación y resolución de sus problemas.	Colabora con los clientes a la hora de la identificación, clarificación y resolución de sus problemas.
Comunicación "unidireccional". El cliente no sabe, el experto sí. Mientras este habla, el cliente oye y obedece, puede hacer preguntas pero nunca cuestionar.	La empatía y la comunicación con el/los clientes es bidireccional y sumamente importante, como medio de comprender las situaciones desde su punto de vista.
Entiende y maneja las situaciones en las que se encuentra, exclusivamente en términos de categorías de conocimiento especializado.	La práctica profesional se basa en una comprensión holística de las situaciones.

Continuación Cuadro Nº8

Experto tradicional	Práctico reflexivo
El juicio profesional del experto infalible, se basa en un estereotipo intuitivo más que en la reflexión de las situaciones. Su perspectiva es la única realmente válida.	El juicio profesional es producto de la autorreflexión. Esta es el medio para superar los juicios y las respuestas estereotipadas.
Los cambios aparecen de tanto en tanto y pueden ser planificados. Tiene sentido en una sociedad concebida como un estado estable e incambiable.	Se basa en una comprensión totalmente diferente de la naturaleza del cambio social. Tiene sentido en una sociedad dinámica e imprevisible.
Actúa como una fuente infalible de conocimiento pertinente.	Participa en un proceso de resolución de problemas en colaboración.
La adquisición del conocimiento proporciona el saber qué y el desarrollo de la competencia profesional son dos procesos diferentes. El primero puede ser adquirido fuera del trabajo mientras que la segunda sólo puede ser desarrollada a partir de la experiencia directa.	La adquisición del conocimiento pertinente y útil no se puede separar del desarrollo de la competencia profesional, concebida como un conjunto de capacidades de actuación inteligente en situaciones sociales complejas e impredecibles.

Fuente: Grande (2001, p. 64)

Cuando un sistema educativo experimenta procesos de reformas, transformaciones y cambios, inevitablemente se debe contemplar quiénes serán los agentes encargados de llevarlos a cabo. Es aquí donde al profesorado se le exige la responsabilidad de convertirse en protagonista del cambio y como consecuencia, la institución escolar representa el escenario de su acción.

Para que lo cambios no se queden en meras intenciones y permitan la mejora de la calidad de la educación, las transformaciones deben focalizar sus esfuerzos en detectar las verdaderas necesidades de los establecimientos escolares y del profesorado que los integran. Los cambios han de contar con los profesores e ir dirigidos hacia ellos.

En este sentido, (Grande, 1991, p.50), plantea algunos principios que orientan el cambio como mejora en las prácticas docentes y en los centros escolares.

- El foco preferente de cambio debe ser el establecimiento escolar, su cultura institucional, sus relaciones, su organización estructural, sus tiempos y su orientación y filosofía educativa.

- Conviene prestar la atención debida a la creación de diversos contextos y condiciones, procesos y recursos, para que los profesores aprendan, reconstruyan y se apropien de los proyectos de cambio, sean internamente generados o externamente ofertados.

- El cambio significativo difícilmente tendrá lugar si no existen, en las mismas instituciones educativas, espacios y procesos para el trabajo institucional y grupal sobre iniciativas o propuestas de innovación, para la colaboración y el apoyo profesional mutuo, entre los profesores y cuando sea posible, con otros agentes externos o asesores.

- El desarrollo adecuado de una propuesta de cambio necesita del ajuste y adaptación de sus dimensiones a la realidad, contexto y necesidades de la institución escolar y exigirá procesos sucesivos de experimentación, análisis, revisión y reelaboración a partir de su misma práctica en las clases.

- Es necesario que en los establecimientos escolares concurran ciertas condiciones de orden estructural, como son la disponibilidad y utilización de tiempos y la recomposición organizativa (ciclos, departamentos, grupos de trabajo…), y también otras condiciones y procesos de naturaleza funcional, como la dinamización pedagógica y el liderazgo educativo. Este liderazgo debe entenderse como dinamizador educativo que facilite los procesos referidos, apoyando, estimulando y coordinando los mismos.

Conviene señalar que la consideración de la institución educativa como espacio y escenario del cambio, es una concepción pedagógica relativamente nueva. Durante muchos años, las investigaciones sobre innovación y cambio se centraron en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente en sus aulas. Sin embargo, la orientación de estas investigaciones no produjeron resultados en la práctica, ya que los avances y progresos pedagógicos y/o didácticos obtenidos desaparecían en el momento en que las propias personas implicadas en la innovación dejaban la institución o bien ésta no dedicaba los recursos suficientes para proteger los logros obtenidos, En estos casos, las innovaciones y cambios dependían más de las actuaciones y voluntarismos personales que de la propia cultura institucional. Cuando los profesores, a título personal, se implicaban en promover e implantar innovaciones y cambios en sus aulas, estas prácticas apenas llegaban a revertir en el resto del profesorado y por tanto en el funcionamiento de la institución.

Toda enseñanza de calidad requiere de un profesor que tenga claridad acerca de lo que va a enseñar, que se identifique con el quehacer pedagógico. El profesor también es responsable del aprendizaje de sus alumnos y no puede desechar experiencias y conceptos pedagógicos que podrían mostrarle nuevos caminos de desempeño docente, pues la misión que cumple requiere de mucho estudio, apertura de pensamiento y esfuerzo.

Actividades de reflexión

Es importante que los docentes desarrollen un proceso de investigación y análisis de la práctica pedagógica, a partir de las interrogantes que se presentan, así como proponer estrategias de mejora en los procesos pedagógicos aplicando innovaciones.

- ¿Cómo está estructurada mi enseñanza y con cuál de los modelos revisados es más afín?
- ¿Cómo evalúo y qué tan coherente es mi evaluación?
- ¿Cuál es la perspectiva pedagógica que predomina entre mis colegas?
- ¿Cuál modelo pedagógico inspira el currículo en cuya implementación trabajo?
- ¿Podría realizar cambios en mi estilo de enseñanza bajo otro enfoque pedagógico?
- ¿Cuál enfoque pedagógico convendría más a la enseñanza, de acuerdo con la naturaleza de mi asignatura a mi cargo?
- ¿Podría, por consenso, seleccionarse y adaptarse oficialmente alguna de las perspectivas pedagógicas estudiadas, para la formación de docentes?
- En relación con los cuadros del apartado 4.2, analizar su contenido y profundizar con otras bibliografías.

CAPÍTULO V

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

BLANCA

Presentación

En este capítulo se presenta la formación docente como la educación de los futuros profesores, dado que el término educación es mucho más comprehensivo e incluye a la formación misma. Se llega a esta conclusión, después de hacer un análisis básico de los componentes conceptuales que conforman la concepción de la educación a la luz de las experiencias vivenciadas, en este campo, en el ámbito latinoamericano.

El capítulo es una invitación a los padres de familia, a los administradores, a los profesores de educadores, a los futuros docentes y a los docentes en ejercicio, para iniciar una reflexión, un dialogo crítico y propositivo acerca de lo que significa el ejercicio de la docencia en pleno siglo XXI, dada la influencia que tienen y continuarán teniendo los docentes en millones y millones de niños en todo el planeta.

Hay una idea central en la totalidad del capítulo y consiste en comprender que la educación docente tiene que ser realizada de la manera más celosa posible, ya que tanto los contenidos como los métodos con que se educan los educadores son contenidos que posteriormente serán reproducidos en el ejercicio de la docencia. Como opción didáctica que facilitaría, entre otras cosas, la coherencia educativa entre instrucción y formación se sugiere la investigación acción, contextuada en la investigación cualitativa o naturalística.

Objetivos

- Fortalecer una cultura científica y tecnológica, con el fin de comprender, reflexionar críticamente y apropiarse de su propio proceso formativo, en el contexto de los escenarios concretos, imaginarios y simbólicos en que ocurre la educación.
- Orientar procesos de investigación-acción como uno de los medios para conocer y transformar la práctica pedagógica.
- Orientar sobre metodologías de la investigación-acción, para contribuir a la resolución de problemas en la formación docente.

Contenidos

5.1. COMPETENCIAS CENTRALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

Los futuros docentes adquirirán en forma praxiológica (Unidad teoría y práctica) las siguientes competencias:

A) Elaborar proyectos de investigación-acción como base de su propio proceso formativo y de práctica docente futura.

- Observar con actitud científica los fenómenos educativos.
- Interrogar la realidad y plantear problemas susceptibles de ser investigados.
- Describir, comprender escenarios educativos e investigativos, desde una perspectiva holística.
- Redactar con base en criterios técnicos los proyectos de investigación-acción.
- Utilizar información escrita, verbal y audiovisual con fines investigativos.
- Formular estrategias metodológicas de investigación acción, para resolver problemas educativos teóricos y prácticos.

B) Coordinar la ejecución de proyectos de investigación-acción en medios escolares y comunitarios.

- Planificar y dirigir reuniones profesionales, escolares y comunitarias, con propósitos investigativos.
- Trabajar, producir y resolver problemas educativos e investigativos en forma grupal e individual.
- Diseñar y aplicar instrumentos de investigación, con criterios científicos.
- Registrar, analizar e interpretar datos y patrones de comportamiento.
- Interpretar y comprender información para elaborar conclusiones, propuestas prácticas y teóricas, orientadas a la resolución de problemas.
- Analizar y proponer soluciones lógicas y viables a problemas educativos multidimensionales y multivariados.
- Utilizar programas estadísticos básicos computarizados e interpretar los datos obtenidos con los mismos.
- Redactar informes de investigación con distintos formatos.
- Redactar informes para los estudiantes, los padres de familia y público en general
- Elaborar tablas e informes estadísticos básicos.

C) Elaborar resúmenes ejecutivos y abstractos

- Elaborar informes y artículos para ser publicados en revistas técnicas.
- Comunicar y representar ante distintas audiencias los informes de investigación
- Presentar con lenguaje didáctico los informes para distintas audiencias.
- Emplear mapas y redes conceptuales en las presentaciones.

5.2. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ALTERNATIVA PARA LA EDUCACIÓN DOCENTE

El logro de los objetivos propuestos y la adquisición y desarrollo de las competencias y de las capacidades para aprender a aprender y a enseñar, educativamente, que se expusieron en las primeras páginas de este capítulo, encuentran respuesta metodológica en la aplicación de la investigación-acción como alternativa didáctica para la educación de los futuros docentes en servicio.

Es conveniente tener presente, que la investigación acción se propone con base en el hecho de que no se trata, únicamente, por parte de los futuros docentes del aprendizaje de conocimientos aislados, sino del aprendizaje y de la enseñanza educativa de un perfil completo con el cual, ellos han de vivir por todo el resto de sus vidas profesionales.

5.2.1. Antecedentes de la investigación

En América Latina los trabajos de Paulo Freire, presentaron en el campo de la educación de adultos(alfabetización) los primeros rasgos de la investigación-acción y de la investigación participativa, en la década de los años cuarentas del siglo recién pasado. En la década de los sesentas el Centro Regional de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe (CREFAL) practica con los Seminarios Operacionales a nivel continental "la formación de los educadores de adultos" con rasgos bastante sólidos de la investigación-acción y participativa. En el mismo CREFAL, años más tarde se destacan los trabajos del holandés, Anton de Shutter, con respecto a la investigación-acción participativa aplicada a los procesos de educación de adultos, desarrollo comunitario y desarrollo rural integrado. A partir de esas fechas hasta nuestros días han proliferado los trabajos que con concepciones de la investigación-acción.

En Estados Unidos, son los aportes de Lewin K y de la muy conocida Escuela de Chicago, los pioneros de la investigación-acción, dado que los mismos se encontraban decepcionados de la racionalidad técnica y buscaban una ubicación, más esperanzadora en la racionalidad holística, humana y moral. Es a partir de esas fechas cuando florecen experiencias diversas, desarrolladas bajo el paraguas de la investigación-acción.

5.2.2. Concepción de la investigación acción educación de los docentes

La investigación-acción, se inscribe en el marco de la investigación cualitativa y no puede ser definida de manera unívoca, debido a que el término ha sido empleado de forma polisémica en la literatura y a la existencia de una gran variedad de campos de aplicación y opciones metodológicas, que se desprenden de un mismo tronco conceptual común.

Para los fines de este trabajo, la investigación-acción es entendida como el proceso histórico social educativo y praxiológico, que posibilita a través de la acción social, la adaptación, la sistematización, la creación y recreación del conocimiento en forma holística, para la adquisición instructiva y formativa de la identidad profesional del futuro docente, así como, el dominio de las competencias idóneas para la resolución de problemas profesionales teóricos y prácticos en diversos contextos, mediante un conjunto de métodos y técnicas, identificadas con el nombre de métodos científicos.

Ahora bien: ¿por qué es la investigación-acción un proceso histórico social y educativo? La investigación-acción es un proceso histórico social porque no se ha concebido, ni se ha llevado

a cabo de la misma manera a lo largo de su historia, en contextos nacionales y regionales diferentes. Cambian constantemente los objetos de estudio, los enfoques y las prioridades problémicas que se le asignan a la misma, dependiendo de los niveles de desarrollo, de los campos de aplicación,(en este caso la educación docente) de las necesidades y de los recursos cognoscitivos de cada sociedad y/o país.

Es un proceso educativo especializado, porque a pesar de que todos los hombres y mujeres tienen capacidades investigativas, sólo un grupo de ellos (as), en este caso los futuros docentes y los docentes formadores, se dedican con algún grado de exclusividad a su estudio y a su práctica. Además, la investigación como campo del conocimiento humano ha alcanzado un alto grado de identidad, diferenciación e independencia relativa de otros saberes.

Es educativa por excelencia debido a que los futuros docentes se empoderan, se apropian, se comprometen y adquieren conciencia en forma valórica, reflexiva y crítica de su propio proyecto formativo y acerca de los conocimientos y problemas implicados en su propia educación y de todas aquellas competencias instructivas y formativas requeridas en ambos procesos. Con los resultados de las investigaciones los futuros docentes resuelven problemas humanos personales y grupales en contacto directo con la realidad, no en simulaciones, no en el mundo de las abstracciones, no sólo con respuestas preelaboradas para resolver problemáticas recurrentes, sino más bien creando e inventando respuestas y soluciones ante lo emergente y ante lo caótico.

El futuro docente adquiere aquí la posibilidad de cuestionar el: ¿para qué y el por qué de su propia educación docente como totalidad? Y en consecuencia, va conquistando poco a poco la posibilidad de tomar decisiones en cuanto a su compromiso, hacia el mejoramiento racional de su propio proyecto educativo, en dialogo libre abierto, responsable y pleno con sus congéneres. Este despertar comprometido de su conciencia le va ayudando a recobrar y a fortalecer en la acción cotidiana, la práctica de los valores hacia si mismo y hacia los demás, ya que descubre que su proyecto formativo es simultáneamente personal y colectivo y total en términos sociales y culturales.

Los valores son descubiertos como requerimientos indispensables del hacer educativo, de las auto y socio acciones formativas, son elementos indispensables para alcanzar el éxito y sin los cuales en la acción transformadora, no es posible el logro de los propósitos planteados.

Cuando esto ocurre, el futuro docente por la acción de sí mismo va descubriendo, develando y validando la propia condición de su existencia y la de los demás en forma dignificante. Para entonces, la cultura de la pobreza humana habrá empezado a morir, dado que la vida del otro me llena de vida y de nuevas posibilidades educativas y la vida suya llena la de los demás. Ahora, ya no es colectividad, existe un grupo, en adelante, ya no es un aprendiz es un ser humano en la perspectiva de adquirir formativa e instructivamente, el futuro perfil del docente a través de aproximaciones sucesivas.

La investigación acción al enfrentar al futuro docente con los problemas educativos de su mundo, a partir de su propio proyecto investigado de formación docente, ya posibilitó el desencadenamiento del proceso educativo formativo e instructivo, auto y socio generado, como demanda concreta, como instrumento de la conformación de su propia identidad profesional futura. Todo futuro docente que cuenta con bases formativas tenderá a instruirse por si mismo y con la ayuda de los demás, pero todo aquel que carezca de estas bases mínimas, difícilmente, asumirá con gusto el reto de instruirse. De estas afirmaciones se puede sugerir que todo proyecto de formación docente debe empezar con acciones auto y socio formativas y luego

avanzar de manera equilibrada desarrollando ambos procesos.

La investigación-acción, en su nivel más elemental, puede ser utilizada para efectuar la sistematización(como ocurren) descriptiva de los fenómenos educativos. Es decir, al ordenamiento de los saberes y prácticas humanas de acuerdo con referentes ideales (construcciones de modelos que no existen en realidad) o a referentes empíricos (tal como ocurre en la experiencia práctica), de tal suerte que tanto la información sistematizada como el fenómeno mismo puedan ser analizados posteriormente, con más profundidad y exahustividad. La exploración y la sistematización son los estadios básicos para la construcción de conocimientos científicos con algún grado de identidad contextual.

Es recomendable que se contribuya con los futuros docentes a que sistematicen sus propias prácticas o las de sus profesores formadores, de tal suerte que las acciones más sencillas permitan la adquisición y la práctica de las competencias educativas e investigativas, más elementales, y es a partir de este punto que se podrá ir avanzando hacia el dominio de las competencias y resolución de problemas teóricos y prácticos cada vez más complejos.

Es conveniente reflexionar sobre el hecho de que la mayor parte de la literatura técnica que estudian los futuros docentes es producida sobre seres humanos distintos(en lo ideosincrático), que viven en contextos sociales, también diferentes a los educandos con quienes ellos tendrán que trabajar en el futuro. Esta situación hace indispensable la valoración y la adaptación de los conocimientos, que ellos mismos tienen que aprender y luego aplicar, inteligentemente, en su futura práctica profesional.

El conocimiento en el campo de la acción social, con frecuencia, se genera en y para contextos limitados, por lo que la investigación posibilita el estudio mismo de tal conocimiento, con respecto a su validez y confiabilidad relativa, al o a los nuevos contextos, donde se propone demostrar su potencialidad explicativa, comprensiva y/o transformadora.

Una posición acrítica e irreflexiva sobre está realidad conlleva a la muy sabida pseudo profesionalidad, ya que el futuro docente aprende y aplica un conjunto de medias verdades y medias mentiras a problemas que requieren de soluciones reales; dicha situación es muy dolorosa porque implica, entre otras cosas, la sustitución de la conciencia científica por la valía del practicísmo acientífico, que frena el desarrollo de la educación como ciencia, entre otros efectos.

En estos procesos de acción práctica es conveniente no sólo la adquisición de los contenidos sino también la conformación de una cultura científica y tecnológica, así como el aprendizaje de las competencias relativas a la observación científica, al interrogatorio de la realidad, al planteamiento de problemas, a la descripción y al manejo y aplicación de conceptos. No hay que omitir, por ningún motivo, la posibilidad de que los futuros docentes vayan creando sus propios reportes como una forma de producir y no sólo de consumir información.

La investigación-acción es una fuente de generación permanente de conocimientos, y para que no pierda esta característica, se deberán asumir, inicialmente, proyectos pequeños y sencillos para ir poco a poco; desde la sistematización, pasando por la adaptación, hasta llegar a la producción científica formal. Es recomendable que la adquisición y las prácticas de las competencias se realicen en ese mismo sentido, ya que una vez que se adquieren se continuarán practicando en cada acción investigativa. En este sentido las teorías, las sistematizaciones, los saberes y las soluciones se recrean por negación (superación), complementariedad o contraposición.

La generación de conocimientos es quizás la máxima o la más elevada de las tareas de la investigación y se refiere a la producción de conocimiento nuevo, en la amplitud del significado del término. La creación contextuada del conocimiento ocurre cuando se sistematizan prácticas o saberes que no estaban en tal orden, cuando se añade o se reconceptualiza una parte o la totalidad de una teoría o de una solución y cuando se descubre o se inventa un concepto o un objeto. Sí los futuros docentes se llegan a descubrir con estas competencias, adquirirán confianza y tratarán de desafiarse a sí mismos y podrán asumir en forma de espiral tareas cada vez más complejas.

Es conveniente destacar que en el ámbito de la investigación-acción se reconoce que existe, un conjunto de principios epistemológicos que guían el carácter científico de las investigaciones y consecuentemente la calidad de su producción, y que para cumplir con tales principios no se requiere de la unicidad de métodos, procedimientos y técnicas. Esta manera de percibir la producción de los conocimientos científicos ofrece una gran cantidad de oportunidades didácticas, que facilitan el encausamiento del espíritu científico e investigativo, desde métodos y técnicas estructuradas hasta métodos y técnicas menos estructuradas.

5.2.3. Propósitos de la investigación-acción

La investigación acción al integrarse a los procesos de educación docente facilita, además, del logro de los objetivos señalados al inicio de este capítulo, los propósitos que se enuncian a continuación:

A) Que el futuro docente adquiera las competencias integrales que lo faculten para actuar como profesor solución al enfrentarse a situaciones recurrentes y en particular ante los problemas emergentes que presentan los procesos educativos.

B) Que los futuros docentes se constituyan en una comunidad crítica y reflexiva de su propio proceso educativo y con capacidad de apropiarse y comprometerse con el desarrollo profesional continuo.

C) Que los futuros docentes adquieran un perfil profesional equilibrado entre instrucción y formación humana, científica y artística.

D) Que los futuros docentes produzcan conocimientos científicos aplicados que incidan en la solución de problemas educativos y profesionales propios del mundo de la docencia. Ward y tikunoff (1994, p.5).

E) Que los futuros docentes comprendan la educación como un proceso multidimensional y multivariado (holístico) y la investigación acción como un proceso vinculado a la creatividad, a la innovación y a la consecución del auto y del socio desarrollo crítico y reflexivo. (Barrtolomé, 1994, p. 386).

F) Que los futuros docentes apliquen la investigación acción como una alternativa de búsqueda auto y socio reflexiva, llevada a cabo para perfeccionar, permanentemente, las capacidades y potencialidades meta- educativas

5.2.4. Características de la investigación-acción

La investigación-acción posee una serie de características que facilitan la didactización del proyecto de educación, debidamente contextuado, de los futuros profesores. En este caso, y por motivos de espacio, no se estudiarán todas las características de la investigación- ac-

ción, sino sólo aquellas consideradas pertinentes a la naturaleza del tema que nos ocupa:

1.La investigación-acción es de naturaleza holística o sea que estudia la totalidad de las personas, de los grupos y de los proyectos en sus propios contextos sociales y naturales. En este sentido, los futuros docentes asumen su propio proyecto educativo como unidad total, descubriéndose como la parte actuante de esa realidad, entre otros actores a quienes ellos influyen y quienes los influyen al mismo tiempo. Se presentan ante su accionar como causa, mediación y efecto al mismo tiempo, de manera situacional. Llegan a reconocerse como parte estratégica de la totalidad de su proyecto educativo y a saber que ellos, grupalmente, son su propio futuro.

La discusión, el dialogo y el intercambio crítico y reflexivo como estudiantes y más tarde como docentes sobre su propia realidad histórica, actual y futurizada, los faculta para captar la totalidad(la ecología) de su proyecto en el tiempo y en el espacio; en las diferentes fases, los recursos indispensables, los esfuerzos y las repercusiones internas y externas del éxito personal, grupal y social. Proceder como sucede con frecuencia, sin un posicionamiento de despegue de cada estudiante, sin una visión de totalidad de la persona, de su grupo y de su proyecto es simplemente avanzar a ciegas.

2.La investigación-acción es inductiva. Esta característica investigativa ofrece la opción de seleccionar como punto de partida para la acción educativa, la escogitación de una problemática o de un problema práctico y concreto susceptible de ser resuelto parcial o totalmente, mediante una combinación racional de la investigación y la actuación individual y colectiva de los estudiantes, profesores y administradores.

Los futuros docentes en forma grupal asumen el proyecto educativo como suyo, como una problemática integral, la subdividen en familias de problemas y éstos a su vez en componentes o dimensiones. Posteriormente, establecen relaciones de causalidad, de mediación y de efecto. Esta posibilidad epistémica la enriquecen con la precisión de las relaciones de complementariedad, de contradicción y de antagonismo, además determinan las relaciones de inclusión y de exclusión entre dimensiones problémicas y conceptos. Precisan también, las relaciones de aparecimiento cronológico, procedimentales y de acción estratégica para la producción de efectos y resultados, definidos con antelación.

Los problemas son ordenados, subsecuentemente, de mayor a menor grado de dificultad de resolución, para su abordaje y solución en tiempos prudenciales y con los recursos al alcance del grupo. Se espera que cada éxito redunde en la adquisición de confianza y motivación para solidificar el trabajo educativo. Uno de los resultados tangibles de estas acciones se orientará a la conformación de una agenda de problemas y de una ruta crítica para la resolución de los mismos, que además, de ser elaborada por todos, goce del compromiso de la totalidad del grupo.

Es importante destacar que en la investigación-acción, dependiendo de la necesidad y del nivel de desarrollo alcanzado por el grupo, se pueden combinar la inducción y la deducción, lo que no hay que perder de vista es que el punto de llegada es la adquisición de la facultad para pensar y reflexionar de manera transductiva o sea pasar en forma iterativa de lo particular a lo general y desde aquí a lo particular, para construir las síntesis requerida.

En esta forma de investigación no se parte de teorías, previamente concebidas, en el sentido de darlas como válidas; toda teoría es sólo un propuesta de explicación y guía que tiene que ser validada en la práctica transformadora de la realidad y donde se descubren sus potencialidades y debilidades, sus aportes y necesidades de modificación. La teorías son en-

tendidas como nacidas de las prácticas educativas en contextos limitados y con el significado que las observaba, Bertran Russell: «No hay nada más práctico que una buena teoría» . Los estudiantes tienen que aprender a trabajar aplicando teorías, en este sentido, y no hacer como se hace hoy en día: por un lado se estudian las teoría y por otro lado va la práctica, con el consabido desprecio de la primera y el estancamiento de la segunda.

3.La investigación-acción es humanista, en cuanto se obliga a respetar la identidad de cada persona y de cada grupo, partiendo del reconocimiento de que cada estudiante es un proyecto educativo único e inconcluso para si mismo y para los demás. Parte además, del reconocimiento de la flexibilidad que ha de tener la educación docente, para no violentar la identidad de cada estudiante y el derecho que tienen como grupo para ir construyendo mediante el diálogo, la reflexión crítica y el compromiso racional, su propio destino formativo.

Es una investigación que al ser orientada a la formación de valores mediante la investigación-acción, le facilita a los estudiantes la adquisición de los mismos de manera consciente y práctica y no únicamente de manera discursiva. Los valores van naciendo paulatinamente, por inmersión vivencial, en la medida que se van conociendo y resolviendo los problemas enfrentados en su propia educación.

Los procesos propiamente formativos de los estudiantes encuentran tierra fértil en la investigación-acción, ya que en la misma todas las perspectivas son valiosas y en consecuencia merecen respeto. En las distintas instancias de diálogo, intercambio y reflexión, todas las ideas se discuten, se aceptan y o descartan por el carácter racional, democrático y funcional de los análisis llevados a cabo por el grupo. No es saludable la admisión de ninguna injerencia autoritaria, verticalísta, sexista, política, racista o de posición económica para la aceptación, rechazo y o consideración de las ideas propuestas.

4.Los profesores investigadores, en el contexto de la investigación-acción como herramienta de la educación docente, han de ser seleccionados muy cuidadosamente, dado que no basta con tener profesores bien formados o solamente bien instruidos. Los docentes en este caso han de ser, equilibradamente instruidos y formados, dado que los mismos han de reflejar en su comportamiento cotidiano las características de personalidad y profesionales que les facilite convertirse en ejemplos de los estudiantes, en prototipos que éstos, voluntariamente, deseen imitar como personas y como los profesores en que ellos mismos se han de convertir en el futuro.

De aquí que no cualquier profesional puede ser profesor de profesores en formación, porque la educación de los profesores es sumamente delicada. Los docentes de futuros profesores tienen que comprender a sus estudiantes dentro del marco de referencia de sí mismos para que poco a poco vayan aprendiendo como totalidad el perfil y la identidad de ser docente con características constructivístas y humanistas, y como se dijo antes, estos docentes han de saber como promover, motivar, desarrollar la educación y la metaeducación, así como, la evaluación, la reorientación y el apoyo genuino hacia nuevos desarrollos.

Estos docentes de profesores están conscientes de los efectos directos e indirectos que causan en sus propios estudiantes, dado que saben que la transmisión de expectativas negativas o positivas hacia los mismos causará impactos en los comportamientos de aquellos que están principalmente aprendiendo no sólo conocimientos sino formas totales y modos de ser, estar, sentir, hacer y lo más delicado, educar.

5.La investigación-acción guarda un equilibrio entre procesos y resultados. Los futuros docentes aprenderán que la educación necesita de equi-

librios y desequilibrios dinámicos entre procesos y resultados. Los conocimientos generados, las decisiones tomadas y las alternativas de solución adoptadas, están orientadas a resolver problemas y no a la contemplación pasiva y no resolutiva de los obstáculos observados; en este sentido, la educación de los docentes tiene sentido en la medida en que ellos captan e interiorizan la convicción de que los contenidos educativos son, potencialmente, soluciones y que tienen la capacidad de ser generadores de riqueza humana y material.

Los futuros docentes llegan a confirmar, vivencialmente, que los métodos de aprendizaje no están ni deben estar divorciados de los objetivos y de los contenidos de aprendizaje, dado que sólo la unidad entre los procesos y los productos que se desean alcanzar pueden generar una educación docente equilibrada y de calidad.

6.La investigación-acción es orientada al descubrimiento. Tanto los docentes como los educandos tienen que volverse admiradores de lo obvio y de lo cotidiano. Ellos en comunión tienen que recobrar la capacidad de admiración y darse cuenta como científicos y al mismo tiempo como educadores en proceso, que la sabiduría existe en las propias cosas, en los propios seres, en los propios eventos, en la experiencia de otros y en los escritos, y que nada puede darse como conocido sino como algo que cada vez se va conociendo poco a poco a través de aproximaciones sucesivas.

Cuando el conocimiento se descubre por uno mismo o por un grupo se disfruta, el proceso mismo es sumamente motivador e invita a seguir buscando a continuar con el placer de encontrar aquello que parecía escondido y ocurre algo, sumamente especial, el estudiante se va conociendo así mismo, en la medida que va conociendo a los demás en el entorno de ellos y en el entorno suyo.

El descubrimiento es propio de la investigación y del mundo de lo artístico, y el futuro docente tiene que aprender a descubrir y además, ayudar a que sus futuros educandos descubran; para lograr dicho propósito tendrá que aprender métodos y técnicas de investigación y de resolución de problemas, pero sólo como inicio y como línea de partida, ya que el punto de llegada es la creación de alternativas metodológicas y estratégias, para descubrir las soluciones a los problemas y las respuestas a los cuestionamientos de manera creativa e innovadora. La investigación como alternativa de educación docente es descubrimiento, creación e innovación que se aprende, únicamente, descubriendo, innovando y creando.

5.2.5. Premisas de la investigación acción en la educación docente

En este caso las premisas son entendidas como los supuestos que se dan por aceptados acerca de la realidad y sobre los cuales se construyen otros conocimientos, se toman decisiones y se diseñan alternativas de solución ante los problemas enfrentados.

En el caso de la investigación-acción las premisas también son examinadas a la luz de la acción transformadora de los estudiantes sobre sus propios procesos educativos, las de sus compañeros, de la institución educativa, la comunidad (sociedad) y el sistema que le da dirección y sentido a su accionar.

La comunidad de aprendizaje educativo puede modificar y/o cambiar a partir de su práctica las premisas plasmadas pues, algunas cumplirán bien con sus funciones de orientadoras de la interpretación de la realidad y de la acción investigativa educadora, algunas otras sólo lo harán parcialmente y otras que tendrán que ser sustituidas o creadas a partir del accionar del grupo. Las premisas más aceptadas en cuanto a la investigación-accción en la educación docen-

te son las que se mencionan:

1. La educación como proceso y como resultado es inherente a la educabilidad de las personas y al carácter social del desarrollo de la humanidad.

2. Todos los seres humanos son capaces de crear cultura, la educación es parte de la cultura y en consecuencia todos los grupos humanos tienen la facultad de hacer sus propios procesos y de alcanzar sus propios resultados educativos.

3. La educación de los docentes ha de ser desarrollada en forma muy cuidadosa, ya que la misma será, posteriormente, reproducida en muchas generaciones subsiguientes y es posible que reproduzca, en forma no mecánica, la esencialidad de sus fortalezas y debilidades, tanto en sus dimensiones objetivas como subjetivas.

4. Todos los seres humanos tienen las facultades para investigar, pero los profesores futuros, de manera específica, emplearán la investigación acción como herramienta didáctica y de sensibilización humano profesional, tanto en su propio proceso educativo como en su práctica profesional. El uso de la investigación - acción en el sentido propiamente, instrumental no contribuye a la educación docente.

5. Los futuros docentes han de ser educados, no únicamente en el conocimiento de los procedimientos científicos y tecnológicos, sino que han de estar formados en el ¿por qué?¿ para qué? y ¿el cómo? de la ciencia y de la tecnología; de sus fines, de sus metas, de los usos, intereses y sentidos, así como de las actitudes y valores que ella implica en la conformación de la cultura y de su identidad profesional.

6. Todos los seres humanos han creado y aprendido una determinada cosmovisión que le da sentido, dirección y significado a sus comportamientos y conductas; esta cosmovisión tiene que ser respetada y es al mismo tiempo una fuente de compresión de todo lo que las personas hacen y dicen. La transformación y/o cambio de la cosmovisión de las personas o de una parte de la misma es una decisión crítica y reflexiva de esa persona o grupo.

7. El aprendizaje educativo es una construcción y consecuencia del pensamiento activo, crítico y reflexivo de los seres humanos al actuar transformadoramente en la realidad

8. La inteligencia podrá ser desarrollada, efectivamente, en la consecución de aprendizajes educativos si los aprendizajes son aprehendidos, aplicados, recreados y empleados activamente, mediante experiencias vivenciales y en medios reales, por inmersión crítica y reflexiva sobre lo que están aprendiendo y con aquello que están aprendiendo educativamente.

9. Lo que hay que los futuros docentes tienen que aprender mediante la investigación acción es conocimiento generador de soluciones o sea aquel que no se acumula para sí mismo, sino para la interacción educativa y comunicativa, que actúa para enriquecer la vida de las personas y de los grupos, con el fin de que puedan desenvolverse efectivamente en el mundo.

10. La investigación-acción tiene sentido y significado trascendente cuando se inicia a partir de lo que los sujetos ya conocen, vivencialmente, en sus propios contextos y cuando el avance de los procesos se

reflexiona, reconociendo los avances, los obstáculos y las propuestas de superación de mejora y superación continúa.

11. Todo proceso de educación docente basado en la investigación-acción ha de basarse en los criterios de racionalidad, practicidad, verificabilidad, creatividad, sensibilidad humana e imaginación crítica.

12. El objeto de estudio de la educación docente como objeto de atención de la investigación-acción se va construyendo y reconstruyendo, paulatinamente, en la medida en que los futuros docentes profundizan sus conocimientos y se empoderan con respecto a su propia educación.

5.2.6. Principios de la investigación acción en la educación docente

1. La investigación-acción se basa en la conquista paulatina de la independencia personal y grupal de los sujetos que se educan. Este principio le da el derecho y la posibilidad a los futuros docentes de ir adquiriendo e irse adueñando poco a poco de los instrumentos, de las actitudes y de los valores que han de caracterizarlos por sus facultades para aprender por sí mismos en forma educativa a lo largo de toda la vida y en todos los espacios de la misma.

   Todo futuro docente tiene que contar con las competencias elementales para aprender a aprender en cualquier lugar y en cualquier momento, con sistematicidad y motivación, ya que sólo si aprende a aprender en forma independiente tendrá la posibilidad de enseñar, creativamente, esta habilidad a sus estudiantes futuros.
   Es conveniente dejar claro que no se trata de eliminar la participación docente en el proceso educativo, sino de que la misma intervención mediatica se vaya transformando poco a poco en facilitación cooperativa y horizontal entre educandos y docentes. Las interacciones entre ambos podrían, desde la mayor participación del docente al inicio, hasta la mínima participación al final del proceso. Los educandos tendrían su participación en sentido inverso. Una persona o un grupo de seres que se educan, sólo puede llegar a ser si conquista la posibilidad de ir siendo en una dirección definida con autonomía e independencia.

2. Los estudiantes tienen al interior del proceso de educación docente las mismas posibilidades de accesar a las oportunidades de desarrollo educativo, sin embargo, las particularidades de cada educando han de caracterizar de diversas maneras sus participaciones, pero por ningún motivo, podrán ser excluidos, impedidos o marginados de participar y beneficiarse de las oportunidades existentes para todos. La educación de los docentes tiene que facilitar el avance individual(méritocrático) sin menoscabo de la solidaridad grupal.

3. La investigación-acción es por definición un proceso democrático y siendo en el ámbito de la educación docente cobra aún, más relevancia. La construcción de identidades profesionales y el aprendizaje de un perfil total no puede adquirirse de manera impositiva, sino por voluntad de los individuos que se proponen aprenderlo. En la esencia de este principio está el aprendizaje educativo de tomar decisiones en forma grupal y de adquirir conciencia del concepto y de la práctica de la libertad el cual, encarna en la práctica cotidiana respetar el interés de todos, aún a costa del sacrificio de los intereses individuales.

La toma democrática de decisiones racionales es trascendental para la educación de los futuros docentes, porque la mayor parte de las decisiones que se tomen incluyen el compromiso personal y grupal de involucrarse hasta las últimas consecuencias en la ejecución de las mismas. Los educandos van forjando sus aprendizajes como negociadores honestos en busca del bien común y van construyendo valores y hábitos que han de fructificar un poco más tarde en la disciplina y en la cultura del trabajo respetuoso y dignificante.

Los futuros docentes, en este sentido, no actúan con resentimiento o revanchismo cuando sus decisiones personales son rechazadas en pro de decisiones más racionales, por el contrario, han aprendido que el juego democrático consiste precisamente en acatar y en unirse al trabajo disciplinado en favor de los intereses de todos y no sólo de unos pocos.

4. Para los investigadores docentes, en la investigación acción el conocimiento y los saberes no tienen un valor intrínseco, dado que parten de que cada situación educativa es diferente de otra y por lo mismo cada teoría y cada saber sólo puede ser considerado como válido y funcional si describe, explica y contribuye a la transformación de la realidad, que se han propuestos los sujetos investigadores.

   Todo conocimiento tiene que ser validado de manera praxiológica, teniendo preponderancia la acción como fuente y criterio de validez. Por ejemplo, si una teoría no ha sido validada mediante la acción, en un determinado contexto, puede ser considerada, únicamente, como preconocimiento, con respecto al contexto de referencia.

5. El empoderamiento se manifiesta en la educación-acción como el proceso a través del cual los futuros docentes se adueñan y se apropian de la capacidad racional para tomar decisiones con respecto a su propio proceso educativo. Es conveniente que el empoderamiento se vaya dando de manera paulatina y en la medida en que el grupo vaya adquiriendo mayor experiencia racional, organizativa, compromiso real y de ejecución exitosa.

   Los docentes investigadores, inicialmente, han de jugar el rol de guardianes y de consultores del funcionamiento a corto y largo plazo de este proceso, ya que la alienación y la respectiva distorsión es un peligro sobre el cual, hay que mantenerse en estado de alerta. Cuando el grupo madura mediante el proceso y la acción de ejercer el poder, entonces y sólo en ese caso se va volviendo interdependiente, en la toma de decisiones. El equipo reconoce sus posibilidades, limitaciones, oportunidades y constreñimientos internos y externos, y va ejerciendo su interdependencia con equilibrio y ecuanimidad.

5.2.7. Metodología de la investigación acción en educación docente

Es muy importante recalcar que la metodología no existe por sí misma, sino como determinación del contexto y de la naturaleza de la actividad que se está realizando y los principios filosóficos y teóricos que le dan orientación, explicación, significado y sentido a la canalización de las energías individuales y colectivas de todos los futuros docentes, de las instituciones y comunidades involucradas en los procesos educativos.

Quizás sea importante recalcar que la investigación-acción se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa o investigación naturalística, y que en consecuencia esta adscripción supone por lo menos tres aspectos importantes a destacar:

a) Que existe un cuerpo filosófico teórico que le da sustento a esta investigación en particular.

b) Que existe un grupo de profesionales y practicantes comunicados entre sí, en diversos campos del hacer y del investigar que ponen en práctica, cotidianamente, esta investigación.

c) Que es notable la presencia de la producción científica y tecnológica en los medios académicos con identidad definida.

Esta ubicación no es trivial como pareciera ser a primera vista, dado que los principios filosóficos y teóricos a nivel paradigmático son, mutua-mente excluyentes y por esta razón el debate actual se ha ubicado en el nivel de la metodología, para definir si deben o no emplearse las técnicas (en forma de préstamos) de manera intercambiable entre un paradigma u otro. Hasta este momento parece triunfar una posición pragmática en el sentido de hacer intercambiable entre paradigmas las técnicas y los instrumentos de cada uno, siempre y cuando se ajusten a los propósitos que se pretende alcanzar.

La metodología de la investigación-acción como estrategia de educación docente ofrece ventajas metodológicas, que no se encuentran en otras alternativas didácticas e investigativas, entre las cuales se exponen las siguientes:

1. La convivencia plena de los futuros docentes por inmersión en sus propios medios de formación y práctica profesional, situación que les da la posibilidad de mantenerse en contacto estable con las personas, con los problemas y con las propias situaciones educativas en los contextos respectivos. Dicha estabilidad les facilita la captación global y detallada de cada problema estudiado y de cada situación resuelta con los desarrollos metacognitivos implicados. Al captar cómo las demás personas aprenden, toman decisiones, asumen compromisos, realizan sus actividades y construyen sus visiones del mundo, los futuros docentes aprenden de sí mismos en forma analógica, reflexiva y crítica, encontrándose así mismos en los demás, y estos a su vez en ellos.

2. Los objetos de investigación se construyen y reconstruyen en forma reflexiva y crítica y no existe una forma acabada, que indique cuando ha de iniciar el proceso investigativo y educativo a nivel de campo. Esto es muy importante porque es la intersubjetividad del grupo la que va definiendo el estado de avance de los procesos educativos en forma racional, tal como ocurren en la realidad interna y externa del sujeto que se educa.

   La construcción iterativa de la totalidad de la investigación, hace que el proceso educativo vaya ocurriendo en forma real, no es un proceso lineal y artificial, es en cambio un proceso naturalístico, participativo y transformador del que ejerce la acción y del que la recibe, y que va ocurriendo siempre de manera transitoria y en espiral, en donde la significatividad para los mismos sujetos se construye a partir de y con su experiencia. En la investigación-acción el problema inicial o sea aquel con que se inicia el proceso no siempre es el mismo, es altamente probable que se cambie en el transcurso del trabajo educativo investigativo.

De esta manera se van aclarando las relaciones entre las acciones, las interacciones entre los sujetos, entre los conceptos y entre los procesos, hasta llegar a la claridad pertinente, que invitará a desencadenar nuevos procesos activo cognitivos. Sólo de esta manera se alcanza a convertir lo cotidiano en extraordinario, dándole sentido y significado a los patrones de conducta estudiados y organización a todo aquello que aparece como emergente y como caótico en la auto educación y en la práctica profesional educativa. La metodología tiene que contener a la acción transformadora y a la reflexión crítica para que los aprendizajes logrados sean útiles y genuinos.

Entonces la educación docente se convierte en un proceso praxiológico y crítico que rompe la dicotomía entre la acción y el pensamiento, entre la teoría y la práctica, entre la reproducción y la creación, entre el individuo y el grupo, entre la instrucción y la formación, así como entre la educación y la vida; volviéndose una verdadera educación, en el sentido de recobrar la dignificación del individuo en comunión con los demás, en una perspectiva humanista y totalizadora.

3. En el seno de la metodología de la investigación-acción se rompe la dualidad sujeto - objeto investigado, ya que desde el momento que en esta investigación se da el encuentro entre seres humanos en proceso de educación docente, dichos roles son intercambiables.

   El encuentro educativo investigativo ocurre en forma horizontal y en consecuencia negando cualquier forma de dominación codificadora entre aquellos que se educan. Si la relación no fuera intercambiable y horizontal, este modo de hacer investigación perdería su carácter educativo, ya que negaría con todas sus implicaciones la condición de sujeto cognoscente, pensante y la educabilidad de los futuros docentes.

5.2.8. Fases principales de investigación-acción en la educación de los docentes

Las fases principales que presenta la literatura especializada en el campo de la investigación acción, en el ámbito de la educación de futuros docentes son muy variadas y sin la pretensión de agotarlas sino, únicamente, de ofrecer un ejemplo muy general de las mismas, se hace a continuación una breve descripción:

1. Fase exploratoria.

- Conformación de los grupos de investigación, de preferencia han de estar integrados por profesores investigadores, especialistas en desarrollo(profesionales de campos relacionados) y los educandos o futuros docentes.

- Los grupos de investigación o el grupo total se organiza, internamente, con un coordinador y con un secretario. La organización interna es inicial y será tan simple o tan compleja como lo requiera la situación que se proponen enfrentar.

- Todos los grupos, de común acuerdo, examinan minuciosamente, su propio proyecto educativo, las características del contexto, de ellos mismos y de los criterios de decisión implicados en cada acción Para lograr dicho propósito consultan profesores, administradores de la educación y planficadores entre otros, que puedan aportar información y conocimientos importantes.

- Llevan a cabo reuniones para socializar los hallazgos descubiertos, reflexionan críticamente y elaboran memorias de cada reunión, fijando nuevas necesidades informativas. Este proceso es iterativo y se repetirá hasta que el mismo grupo como totalidad lo considere útil.

- Ocurren varias reuniones y como resultado de éstas cada subgrupo lleva los problemas que ha identificado como importantes para sus propios procesos educativos, los aportan a los demás subgrupos para sus análisis respectivos y al final obtienen un consolidado(agenda investigativa de problemas) proyectada a corto, mediano y largo plazo. Los problemas son ubicados para su resolución respectiva en la dimensión temporal. No hay que preocuparse tanto por la totalidad de la agenda, sino por el problema que generará el inicio del proceso educativo investigativo.La planificación nace así como un requerimiento de la acción resolutiva y no como la simple ocurrencia de alguien.

  Si los subgrupos o el grupo como totalidad requiere de capacitación para llevar a cabo sus acciones efectivamente, es menester llevarla a cabo.

2. Planificación, implementación y trabajo de campo de la investigación acción

- Una vez se ha determinado, inicialmente, el problema motivo de la investigación -acción y su contexto respectivo ha sido caracterizado, en alguna medida, el grupo tienen que decidir como ir conquistando poco a poco el futuro con las estrategias idóneas para su resolución. En este momento surgen las propuestas, se da el diálogo y el debate reflexivo y crítico para elegir la o las estrategias que efectivicen la canalización de las energías y recursos del grupo de la mejor manera.

- El grupo o los subgrupos elaboran los planes de acción y se disponen a operar de acuerdo con los lineamientos establecidos en los mismos. La actuación, de acuerdo con planes, implica la obtención y la creación de las condiciones básicas para que la acción sea un éxito. En este momento se logra alcanzar una visión totalizadora del problema motivo de investigación y de todo el proceso de solución del mismo. Los planes iniciales pueden ser simples y funcionales, acordes con las necesidades que enfrente el grupo. Cada subgrupo o el grupo completo tienen que tener por escrito el plan de acción. El plan no es una camisa de fuerza es sólo una guía sujeta a trasnformaciones y adecuaciones constantes.

- El grupo, en varias reuniones tiene que decidir, antes de lanzarse al trabajo de campo si inicia con la acción o si existe la necesidad del estudio teórico previo del problema que se propone resolver. En la investigación acción, usualmente, no se construye ningún marco teórico, pero es una decisión que tiene que afrontar el grupo de cualquier manera. Tiene además, que seleccionar y o construir las técnicas e instrumentos de investigación que serán empleadas durante el trabajo de campo; el ordenamiento, procesamiento e interpretación de la información recolectada, hasta convertirla en solución

- Los futuros docentes, darán por técnicamente concluido el proyecto de investigación, aunque en realidad, una investigación nunca termina y redactarán en algún formato elegido entre alternativas, el o los informes de investigación.

Es pertinente tener presente que todos los procesos de capacitación o de instrucción formativa que sean requeridos por el grupo o los subgrupos tienen que llevarse a cabo de forma inmediata y emergente, en caso contrario, el proceso educativo será deficitario frente a los requerimientos de la acción auto y heterotransformadora.

3. Fase evaluativa y comunicativa.

- Es importante destacar además, que cada acción significativa o proceso educativo desarrollado, requiere de procesos evaluativos formativos y sumativos, que vayan evidenciando, entre otros elementos, el avance personal y grupal en términos de los objetivos logrados, las competencias aprendidas, los obstáculos superados y los resultados obtenidos. Toda la evaluación ha de ser compartida, clara y transparente para todos los participantes.

- El grupo, además de conocer para si mismo los resultados de la investigación llevada a cabo, probablemente, necesite darla a conocer a distintos públicos interesados. Esta situación le plantea el reto de preparar en lenguaje didáctico distintas presentaciones y hasta artículos de divulgación científica.

Es reiterativo, pero importante destacar que cada una de estas fases requieren de la adquisición o refuerzo de una serie de competencias importantísimas para el desarrollo de la docencia y de la investigación y las mismas tienen que ser cuidadosamente atendidas, ya que serán demandadas como necesidades que impone la práctica misma de aprender y de hacer las cosas.

Cada grupo decidirá su propio camino, pero una vez terminado un ciclo tendrá que iniciar el subsecuente, con más experiencia, con más solvencia y con mayores probabilidades cíclicas de éxito

5.2.9. Requerimientos básicos de la investigación-acción en la educación docente

Toda acción de educación docente, de acuerdo con cada contexto institucional, con los recursos disponibles y con las características de los sujetos que participan de tal proceso(objetivas y subjetivas) para ser efectivo, necesita garantizar la presencia y las calidades de ciertos requerimientos mínimos, sin los cuales sería difícil alcanzar los propósitos de los que aquí se ha venido hablando:

1. Contar con la decisión político institucional de llevar a cabo la educación de los docentes con el apoyo de la investigación-acción.

2. Hacer que el modelo administrativo sea coherente con el modelo currícular, en caso contrario, el primero terminará eliminando o sesgando al segundo.

3. Tener los recursos materiales indispensables para el proceso de educación docente con una perspectiva de corto, mediano y largo plazo. Es conveniente recordar que los modelos de educación docente y pedagógico- didácticos tienen costos diferenciados.

4. Contar con el equipo de docentes investigadores, más selectos(nacionales e internacionales), que tengan la capacidad y la facultad de inspirar con lo que son como personas y como profesionales a los futuros docentes, de tal suerte que éstos quieran imitarlos de manera voluntaria.

5. Tener disponibles otros profesionales de muy buena capacidad que puedan ser invitados a aportar sus conocimientos, experiencias y modos de entender y de

vivir para enriquecer el proceso educativo de los futuros docentes.

6. Tener convenios nacionales e internacionales con comunidades rurales y urbanas, con instituciones educativas y de desarrollo para llevar a cabo los procesos de investigación acción, de práctica, de reflexión crítica y de acción creativa.

7. Mantener al equipo de profesores investigadores, estudiantes y profesionales trabajando en la triple dimensión: en la educación, en la producción del conocimiento y en la resolución de problemas.

   La conformación de la educación de los docentes(en forma de cultura educativa) en esta perspectiva, requiere de que se cuide celosamente, de que no ocurran en la vida cotidiana de los procesos educativos los hechos siguientes:

A) Ha de estar estrictamente prohibido para administradores, profesores y educandos ridiculizar las participaciones de los compañeros durante las actividades educativas, debido a que estas actitudes terminan destruyendo el clima de libertad, la confianza en sí mismos, la autoestima y el diálogo que tiene que existir para que se dé el libre intercambio de las ideas.

B) Las actitudes impositivas basadas en la autoridad administrativa o del conocimiento y en la rigidez de posturas personales conllevan a los estudiantes y los invitan a ofrecer respuestas preconcebidas, que no requieren de ninguna reflexión y mucho menos de posturas uniformadas y críticas.

   Una exigencia excesiva de precisión, racionalidad y exactitud terminará inhibiendo las mejores capacidades de los futuros docentes y los volverá apáticos, conformistas, inhibidos, temerosos y únicamente reproductores de lo existente y lo peor aún, ya no buscarán el conocimiento sino que aprenderán a ser mediocres buscadores de los favores de aquellos que detentan la autoridad.

C) La conformación de pequeños grupos que se interpongan a la posibilidad de que todos puedan trabajar con todos y que manifiesten actitudes egoístas y antisolidarias, produce aislamiento y exclusionismo. El desarrollo valórico y afectivo es muy importante, pues es este el andamiaje sobre el cual operará el futuro docente en su práctica profesional real, y sí está dimensión ha sido mal formada le será un obstáculo para su buen desempeño actual y futuro

D) La represión y la intolerancia tienen que ser combatidas, dado que estas prácticas atacan el libre desarrollo de los individuos y erradican las facultades creadoras e innovativas de los futuros docentes, éstos tienen que acostumbrarse a dialogar, a buscar la comprensión antes que el control y la condena de lo desconocido. El docente antes de asumir una postura frente a algo que desconoce, tiene que informarse lo suficiente y sólo después, ha de reflejar sus conclusiones.

E) Todos los actos que atenten contra la dignidad de los compañeros y que por lo mismo se conviertan en acciones antiéticas o amorales tienen que ser evitadas, ya que dichos actos atacan la esencialidad de todos los procesos formativos, y sería mejor tener un mundo lleno de hombres y mujeres buenas, aunque fuesen menos instruidos.

REFLEXIONES FINALES

Los docentes no sólo contribuyen a la educación de los estudiantes con lo que saben sino con la totalidad de lo que ellos son, en la vida cotidiana escolar. Es por está razón, entre otras, que la educación o formación docente se hace estratégica para que cualquier sistema o acción educativa sea exitosa o fracase, estrepitosamente.

El ejercicio contemporáneo de la docencia requiere profesores que no sólo sepan enseñar; la sociedad actual necesita y demanda docentes que sepan promover, facilitar y desarrollar la educación socio-individual de los educandos, en sus propios contextos y con base en sus propias posibilidades culturales y materiales.

Los docentes actuales están obligados a formar en los estudiantes una posición reflexiva y crítica frente a la ciencia y a la tecnología, para que puedan enfrentarse de manera ventajosa y con recursos inteligentes a la avalancha de información cada vez más rápida, prolífica y desconcertante.

La educación o formación del futuro docente encarna nada menos que el perfil del hombre y de la sociedad futura, de tal manera que si fracasa la formación docente del futuro, habrá fracasado, simbólicamente, el futuro de la sociedad como tal.

El futuro docente tiene que estar preparado para cubrir dos áreas laborales bien identificadas; la primera constituida por las actividades recurrentes o sea las que son realizadas, cotidianamente, o cada ciertos periodos(todos forman y capacitan para ésto) y la segunda que la constituyen las actividades que se efectúan para solucionar problemas emergentes(no previstos). Dichos imprevistos serán los insumos sobre los cuales el profesor en formación construirá la "pedagogía del caos".

Cualquier proceso de formación que no incluya el aprendizaje de la resolución de problemas en el ámbito caótico de la educación, no estará preparando a los futuros docentes para operar en el mundo real, en el mundo humano y educativo de lo emergente.

Con base en las convicciones planteadas, anteriormente, se recomienda el empleo de la investigación acción como una de las opciones didácticas alternativas, con grandes potencialidades formativas, capaz de contribuir a la educación de los docentes actuales y futuros, equilibrando instrucción y formación. Los profesores del futuro están obligados a comprender su realidad, a intervenirla, a tomar decisiones, a producir conocimientos y a hacer uso de resultados de investigaciones.

Es conveniente recordar que nadie puede dar lo que no tiene y que nadie puede educar con lo que no se es, por lo que la educación de los docentes, más que cualquier forma de educación ha de ser llevada a cabo de la forma más enriquecedora posible, dado el impacto que tendrá en una gran cantidad de generaciones de un país.

Actividades de reflexión

- Describa los procesos de aplicación de la investigación, en el desarrollo curricular de la formación docente.
- ¿Que importancia tiene la aplicación de la investigación -acción en la formación docente?
- Mencione y explique tres beneficios de la investigación-acción en la formación docente.
- Desarrollar trabajos de investigación-acción aplicando las diferentes fases planteadas en este capítulo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ayuste, Ana y otros. (2001). Publicación **Planteamientos de la Pedagogía Crítica, Comunicar y transformar**, curso sobre tecnología y Desarrollo Curricular. El Salvador.

2. Ausubel, Novack y Hannesian. (1989). **Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo.** México: Editorial Trillas.

3. Babier, Jean – Marie (1993). **La Evaluación en los Procesos de Formación**. Temas de la Educación. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.

4. Benner, Dietrch (1998). **La Pedagogía como Ciencia**, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A.

5. Bisquerra, Rafael. (1989). **Métodos de investigación educativa**. Barcelona: Editorial CEAC.

6. Briones, Guillermo. (1996). **Evaluación Educacional, Formación de Docentes en Investigación Educativa**, Colombia: Impresiones Santafé de Bogotá.

7. Coll, Cesar y otros (1995). **Desarrollo Psicológico y Educación**, Tomo II, Madrid: Editorial Alianza.

8. Davis, A.G y Scott, J. A.(1992). **Estrategias para la Creatividad**. México: Editorial Paidós Mexicana S.A.

9. De Schutter, Anton. (1981). **La investigación participativa**. México: Editorial CREFAL.

10. Elliot, J. (1994). **La investigación acción en la educación**. Madrid: Editorial Morata.

11. English, Enwich W. y Hill John C. (1994). **Calidad total en la Educación**. Méxicco: Editorial Graó.

12. Faure Edgar y otros, **Aprender a Ser** (1978), Alianza Editorial S.A. Madrid, Organización de las Naciones Unidas para la Educación La Ciencia y la Cultura.

13. Fernández, Agustín (200). **Ponencia sobre el Perfil Docente**. El Salvador: Ministerio de Educación.

14. Freire, Paulo. (1997). **Pedagogía de la Autonomía**. México: Editorial Siglo XXI.

15. Gilbert, Roger. (1997). **Las ideas actuales en Pedagogía**. México: Editorial Grijalbo.

16. Good, Thomas L. (1999).**Psicología Educativa**. México: Editorial Mc Graw Hill.

17. Gutierrez, Francisco. (1991). **Educación como Praxis Politica**. México: Editorial Siglo XXI.

18. Grande, Bernando. (2001). **Propuesta Teórica para la Formación Organización y Ejecución del Proceso de Desarrollo Profesional Docente**. Madrid: Editorial Agora.

19. Grande, Bernardo (2001). **Módulos de Desarrollo Profesional**, Madrid: Editorial Agora.

20. Imbernon, Francisco y otros. (2000). **La Educación en el Siglo XXI**. Barcelona: Editorial Graó.

21. Jiménez, Fernández Carmen (1997). **Pedagogía Diferencial**, Madrid: Editorial Fernández Ciudad. S.L.

22. Lemus, Arturo. (1987). **La Pedagogía 2**, Temas Fundamentales, Colección Didáctica Contemporánea, Guatemala: Editorial Piedra Santa.

23. Mora Ana Isabel y Vargas María Eugenia, (1999). **Guía para la definición de Perfil Académico Profesional**.Universidad de Costa Rica.

24. Nassif, Ricardo (1958). **Pedagogía General**, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

25. Pérez, Gómez, Ángel Ignacio. (1994). **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Madrid: Editorial Morata.

26. **Revista Iberoamericana de Educación, Formación Docente N° 19** (1999), Edición organización de Estados Iberoamericanos para la Educación La Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid.

27. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), (1993). **Revista Iberoamericana de Educación N° 2**, Educación Trabajo y Empelo. Edición Madrid.

28. Sammons, Hillman y Mortimore, (1998). **«Características clave de las escuelas efectivas»**. México: Secretaría de Educación Pública.

29. Sarramona, Jaume. (1997). **Fundamentos de Educación**. Madrid: Grupo Editorial Ceac, S.A. España.

30. Sprinthall, Norman y otros (1998). **Psicología de la Educación**, México: Editorial Mc Graw Hill.

31. Trillas, J. y otros, (2001) **El Legado Siglo XX para la escuela del Siglo XXI**. Barcelona: Editorial GRAÓ y de IRIF, S. A.

32. Vigotsky, L.S. (1975). **Pensamiento y Lengua**. Buenos Aires: Editorial Pléyade.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de abril del 2009
en los talleres gráficos de
EDITORAMA, S.A.
Tel.: (506) 2255-0202
San José, Costa Rica

N° 19,977